

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Иркутский государственный университет»

*На правах рукописи*

**Позднякова Инга Олеговна**

**ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

**19.00.10 – Коррекционная психология**

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
доцент  
Инденбаум Елена Леонидовна

Иркутск – 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УСТНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ</b>	
1.1. Устная речь как объект психологического изучения и ее роль в развитии умственно отсталого школьника .....	13
1.2. Факторы, влияющие на качественные характеристики устной речи нормально развивающегося и умственно отсталого ребенка .....	33
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	
2.1. База и организация исследования устной речи младших школьников .....	49
2.2. Методики исследования устной речи умственно отсталых младших школьников и их индивидуально-типологических характеристик	
2.2.1. Оценка качества устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации .....	53
2.2.2. Методики оценки детерминирующих условий качества устной речи умственно отсталых младших школьников .....	71
2.3. Методика оценки качества речевого взаимодействия младших школьников и учителей на уроках .....	76
<b>ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	
3.1 Сопоставительное изучение устной монологической речи младших школьников при нормальном и нарушенном интеллектуальном развитии .....	79
3.2. Сопоставительное изучение диалогической речи умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников .....	105
3.3. Особенности речевого взаимодействия умственно отсталых младших школьников и учителей на уроках и рекомендации по его оптимизации .....	121
3.4. Организация экспериментального воздействия для совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников и оценка его эффективности .....	126
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	148
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	155
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	176

## ВВЕДЕНИЕ

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

Устная речь, выполняющая множество функций, выступает как одно из основных средств социализации и социально-психологической адаптации ребенка. 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. Собонович), 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, не кодифицированной). 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 самостоятель-

ные 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 обуславливают 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.).

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

**Методики исследования.** 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 уча-

щиеся 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 ча-

стности, 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, обуславливающим 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, списка литературы из 201 наименования, 5 приложений. Текст работы иллюстрирован 28 таблицами, 1 рисунком. Общий объем диссертации 185 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УСТНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

## 1.1. Устная речь как объект психологического изучения и ее роль в развитии умственно отсталого школьника

Изучение устной речи имеет давние и прочные научные традиции, является одной из глобальных проблем психологии и психолингвистики (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович и др.). Внимание к устной речи объясняется ее исключительной ролью в онтогенезе, в опосредовании высших психических функций, в развитии личности человека, в его социальном становлении.

В психологии устная речь определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Она включает процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или для регуляции и контроля собственной деятельности [37,106,108,115]. А.А. Леонтьев, С.А. Рубинштейн описывают устную речь как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание и воспринимающий его [107,152].

Устная речь рассматривается исследователями в единстве основных ее функций, определяющих и опосредующих друг друга. *Коммуникативная функция* речи реализуется посредством выражения мысли и воплощается в сообщениях и воздействиях на себя и других. Речь выступает как форма активного взаимодействия людей, как способ формирования и формулирования мысли посредством вербальных и невербальных средств общения [46,68,106,135].

Кратко рассмотрим другие функции речи. *Сигнификативная функция* речи состоит в отражении в сознании человека связей и отношений объектов

и явлений окружающего мира. В связи с этим речь, являясь формой существования мысли, рассматривается в психологии как речемыслительная деятельность [11,37,96,142].

Специфической для речевой деятельности функцией в сфере общения является *функция овладения общественно-историческим опытом* человечества. Благодаря этой функции речи, по мнению Л.С. Выготского, ребенок овладевает культурно-историческим опытом, накопленным человечеством за всю предшествующую историю его развития [37].

Речь выступает как универсальное средство познания человеком окружающего мира. Благодаря значениям, которые несут в себе слова, и связанной с ними обобщающей функции речи речевая деятельность приобретает *познавательную функцию* [108,184].

С помощью речи человек планирует собственное поведение, осуществляет воздействие на других людей, на этой основе речь приобретает еще одну функцию – *функцию регулирования*. От внешней регуляции поведения, обеспечиваемой коммуникативной функцией речи, ребенок в процессе развития приобретает возможность преобразовывать внешние речевые сигналы во внутреннюю речь. Внутренняя речь позволяет ребенку самостоятельно регулировать свое поведение в обществе [106,114].

*Эмоционально-выразительная функция* позволяет человеку выразить в устной речи значительно больше, чем она обозначает. Смысл речевого высказывания раскрывается в большей мере через эмоциональные и выразительные средства (мимику, жесты, интонацию, модуляцию голоса, паузы и др.), которые переходят в семантическое содержание речи, передают ее смысловые оттенки [11,47,167,194].

Речевая деятельность понимается в психологии как один из видов человеческой деятельности, определенный способ организации психических процессов, связанный с мотивацией и целеполаганием, с предметным содержанием и иерархическим строением. Устная речь выступает как мотивиро-

ванная и целенаправленная деятельность, характеризующаяся высокой степенью индивидуальности и ситуативности. Об этом говорили Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и другие [61,68,96,106,122,185].

Впервые о процессуальном характере речепорождения сказал Л.С. Выготский. Он рассматривал порождение речевого высказывания как процесс движения мысли к слову, к внешней речи [37]. Идея фазного строения устного речевого высказывания легла в основу основных моделей структуры речепорождения, разработанных в теории речевой деятельности [61,68,107]. Остановимся на модели, предложенной А.А. Леонтьевым, поскольку она отражает психологическую природу устной речи, ее структурное и предметное содержание.

На начальной, мотивационно-побудительной фазе порождения речевого высказывания психологическим механизмом выступает *мотив*, который понимается как «система внеречевых факторов, образующих мотивацию речевого действия» [106, с. 136]. Это начальное звено речепорождения, выполняющее функцию механизма регуляции речевого процесса, реализуется сложным взаимодействием потребностей и целей речевой деятельности. Мотив выступает как «источник», «движущая сила» речи человека, как своеобразный «механизм запуска» речепорождения [184, с.47].

Кроме возникновения потребности, человеком осуществляется первичная *ориентировка в ситуации общения*. Это предполагает подключение зрительных и кинестетических каналов восприятия, как дополнительных источников информации и как условия для установления контакта с собеседником [106, с. 210].

На следующем этапе речепорождения потребность и первичная ориентировка формируют в сознании говорящего речевую интенцию (коммуникативное намерение) – *готовность к речепорождению*. На этой стадии речевой деятельности по утверждению К.Ф. Седова и И.Н. Горелова происходит настрой на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию, на конкрет-

ный речевой жанр [47, с.78]. Согласно теории М.М. Бахтина «первичная стадия речевого мышления имеет жанровый характер» и присутствует в сознании человека в виде готового сценария, по которому он готов строить свою речь [14, с.74]. А.А. Леонтьев отмечал, что вступая в общение, человек настраивает себя на определенный стереотип речевого поведения, прогнозируя при этом то, что наиболее вероятно для речи в данной ситуации [106].

От коммуникативного намерения процесс речепорождения переходит к моменту *формирования смыслового содержания* будущего высказывания. На этом этапе семантическая картина высказывания формируется в невербальном коде образов и схем, который Н.И. Жинкин назвал «универсально-предметным кодом» (УПК) [61]. Человек знает, о чем он будет говорить, но еще не знает как. Перевод с языка образов и схем на язык значений осуществляется во внутренней программе речевого действия. Смысловое содержание будущего высказывания во многом зависит от наличия и разнообразия у человека личностных смыслов, которые всегда индивидуальны и уникальны, поскольку соотносятся с индивидуальной жизнедеятельностью и опытом [8,96,106,168].

Л.С. Выготский называл этот этап в речевом процессе «внутренней речью». В сознании человека, по мнению психолога, возникает первичный словесный конспект будущего высказывания, наполненный личностными смыслами [37]. Внутренняя речь имеет особое строение и качественно отличается от речи внешней, она состоит из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации [11,47,185]. Во внутренней программе речевого действия осуществляется не только развертывание смыслового содержания (планирование), оно выполняет и обратный процесс – свертывание системы объективных значений во внутреннюю схему, что необходимо для сличения результатов речевого акта с его замыслом [61,107].



*Реализация внутренней программы* речевого действия – следующий этап в структуре речевой деятельности, который осуществляет разворачивание ядерного замысла в целостный и по возможности связный текст [68,107].

Таким образом, психологический подход к анализу устной речи позволяет рассмотреть ее как естественный процесс с учетом всех условий, сопровождающих живое общение. Понимание процесса порождения устного высказывания позволяет не только наглядно представить эти механизмы, но и наметить пути управления ими.

Т.Г. Винокур, Н.И. Жинкин, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и другие отмечали, что построение устной речи зависит от внешних условий ее протекания. Обстоятельства, при которых возникает устная речь, оказывают на нее существенное воздействие. Такими обстоятельствами, по мнению исследователей, являются ситуация общения и отношения между коммуникантами. Ситуация более формализованного (официального) общения повышает контроль за речью. Она требует от говорящего подготовленности устного высказывания и строгого соблюдения норм его оформления по законам кодифицированного языка. В ситуациях менее формализованного (неофициального) общения для устной речи характерна непринужденность и раскованность. Содержание такого высказывания заранее не продумывается, ему свойственен неподготовленный, естественный характер [33,57,61,67,106,122].

В связи с рассмотренными условиями речепорождения исследователи разных научных направлений выделяют подготовленную (кодифицированную) и неподготовленную (разговорную) устную речь [67,68,136,155,170,187,191].

Неподготовленная (разговорная) речь определяется психологами как особый вид речевой деятельности, непосредственный и активный процесс создания и восприятия спонтанных устных высказываний [68,106]. Именно в этом значении мы будем использовать в своей работе понятие «неподготов-

ленная (разговорная) речь». Для обозначения процесса создания и восприятия продуманных, подготовленных устных высказываний мы будем использовать термин «подготовленная (кодифицированная) речь».

Разговорная речь существует параллельно с кодифицированной речью и имеет свои особенности. Н.И. Жинкин, Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, Р.М. Фрумкина, Е.Н. Ширяев выделяют три особенности внеязыковой ситуации, которые влекут за собой использование разговорной речи: неподготовленность, спонтанность речевого акта; непринужденность высказывания; непосредственное участие говорящих в речевом акте [61,67,96,170,187].

Непринужденность высказывания определяется, по мнению психологов, наличием между участниками неофициальных отношений. По характеру отношений между коммуникантами общение может быть более и менее формализованным [99,106]. Формализованное общение возникает между людьми, отношения которых определяются выполнением ими некоторых социальных ролей. Менее формализованное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, как в поведении партнеров, так и в их речи [20,32,79,143,177]. Содержание непринужденных высказываний, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер [61,96].

Е.А. Земская и О.Б. Сиротина отмечают, что степень неподготовленности разговорной речи может быть различной (от спонтанного разговора в непосредственном общении до написания записки), но никогда не достигает той подготовленности, когда необходима особая забота о форме выражения мысли, как в кодифицированной речи [67,160,173].

Неподготовленная речь является, по мнению Е.И. Негневицкой и А.М. Шахнарович, преобладающей формой в живой коммуникации. Она представляет собой симультанное разворачивание речемысли, речевые навыки в ней настолько автоматизированы, что переходных этапов между мыслью и речью может не быть [184,185]. Такое явление, как отмечает Е.С. Кубрякова,

напоминает обдумывание «про себя», когда поток сознания не отделим от потока мыслей в речевой форме, речевые механизмы не подают речь «на выход», а создают достаточно целостные высказывания во внутренней речи [96, с.75].

Н.И. Жинкин обращал внимание на структурное и функциональное сходство внутренней речи и речи неподготовленной (разговорной) [61]. Если первичный словесный конспект будущего высказывания, возникающий в сознании, озвучить, то он будет понятен только самому говорящему. Такое же впечатление оставляют записи разговорных текстов [46,67,152].

Непосредственное участие говорящих в речевом акте порождает стремление к экономии, устраняет необходимость «заботы о форме передачи информации» в разговорной речи [96]. В неподготовленной речи могут возникать такие структурные типы высказываний, в которых отсутствие словесного выражения восполняется невербальными компонентами (НвКВ). Включенность ситуации общения в устное высказывание может быть настолько существенной, что текст разговорной речи становится понятным только с опорой на невербальный контекст [46]. Поэтому долгое время в науке разговорные тексты рассматривались как «неправильные», поскольку их изучение осуществлялось в рамках лингвистического подхода, без учета психологических факторов.

В исследованиях И.Н. Горелова, Е.И. Исениной, Т.Н. Колокольцевой, К.Ф. Седова и других подтверждается мысль о том, что НвКВ производятся в речи с коммуникативной целью и заключают в себе определенную мысль говорящего [46,76,78,87,126]. С помощью НвКВ человек в устной речи выражает так называемый «психологический контекст высказываемого» [96]. По мнению А.А. Леонтьева данный контекст регулирует пространственно-временные параметры общения, поддерживает определенный уровень психологической близости между общающимися, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного [106]. Таким образом, в разговорной речи оптимизи-

руются эмоциональные и личностные механизмы, создается обстановка психологического комфорта, которая так важна в живом общении.

Непосредственность общения оказывает большое влияние на характер коммуникации в целом и детерминирует другие условия функционирования разговорной речи – диалогичность, сильная опора на ситуацию общения.

Разговорная речь по своей структуре является диалогической речью. Для нее характерна смена ролей «говорящий – слушающий», собеседники поочередно выступают то в одной, то в другой роли. Т.Г. Винокур, Е.Н. Ширяев, Л.П. Якубинский отмечали, что в разговорной речи монолог и диалог представлены обычно в промежуточных формах: диалог может содержать элементы монолога, а монолог перебиваться репликами собеседников. Лишь в некоторых случаях, когда говорящий рассказывает о каком-либо событии, он переходит на монолог, но и тогда он говорит в непосредственном присутствии собеседника, направляет свое высказывание на собеседника, в отношении которого у него имеется достаточный опыт общения. Целостность разговорной речи всегда поддерживается взаимным обменом между участниками непосредственного общения [33,45,187,193].

На ситуативность разговорной речи указывал С.Л. Рубинштейн. Он ввел термин «ситуативная речь», подразумевая под ним устное высказывание понятное собеседнику, благодаря наглядной и конкретной ситуации, в которой осуществляется речевой акт [152, с.454]. Сильная опора на ситуацию общения в разговорной речи облегчает передачу смыслов, между собеседниками происходит «понимание с полуслова». Эта особенность отмечается многими исследователями как положительный момент в плане речевого развития ребенка [31,76,78,109,175,192]. Включенность ситуации общения в разговорную речь может быть настолько существенной, что «вынутое» из контекста ситуации устное высказывание, оказывается бессмысленным для непосвященных [23,46,96,187]. Кодифицированную речь С.Л. Рубинштейн на-

зывает «контекстной», которая «сама по себе контекст», поскольку понятна вне зависимости от ситуации [152, с.454].

Характеристики разговорной речи определяются общими свойствами устной речи, 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 [67,160,161].

Таким образом, языковые и речевые элементы выступают в разговорной речи как взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты речевой деятельности, которые необходимо, на наш взгляд учитывать в изучении устной речи умственно отсталых детей.

Понимание сущности устной речи предполагает анализ ее роли в психическом и личностном развитии человека. Кратко остановимся на этом аспекте. В настоящее время в сфере научного знания признается исключительная роль речи в опосредствовании высших психических функций, в становлении сознания, в развитии личности человека [21,128,146,185].

Благодаря исследованиям Н.Д. Арутюновой, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и других известно, что речь отражает знания человека о мире [8,37,152]. Это основное средство, с помощью которого он познает мир, обобщает все сигналы, поступающие извне. Любые, в том числе самые обыденные, знания требуют речевого оформления. Человек опосредует свое мышление в речи в той мере, которая отвечает содержанию и задачам мышления. В процессе речевого общения формируется сознание, которое является решающим фактором для интеллектуального развития человека [147,184].

В исследованиях Н.И. Лепской, М.И. Лисиной, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнарович показано, что речь позволяет ребенку «войти» в предметный мир, в общение с другими людьми. Значения слов, являясь единством «общения и обобщения», опосредуют процессы отражения действительности,

абстрактно-логическую форму познавательной деятельности ребенка [109,111,167,184].

Существует тесная взаимосвязь между развитием речи и мышлением. В известных исследованиях детской речи показано, что на ранних этапах развития ребенка речь влияет на восприятие свойств предметов, участвует в формировании представлений о них [34,38,76]. Устная речь обеспечивает ребенку активный характер взаимодействия с окружающим миром. А.А. Леонтьев отмечал, что у ребенка складывается нечто, называемое «картиной мира», картина свойств и вещей в их отношении друг к другу и к ребенку [106]. Эти представления, как показали исследования Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, сосредотачиваются в когнитивных структурах, которые тесно взаимосвязаны с речевыми и языковыми структурами [77,174]. Таким образом, овладение новым аспектом действительности требует от ребенка постоянного поиска новых форм его выражения в речи. «Разрыв» между коммуникативными намерениями ребенка и теми формами выражения, которыми он владеет, является, по мнению А.М. Шахнарович, ведущим стимулом речевого развития [185].

На ранних этапах речевого онтогенеза устная речь является обязательным компонентом межличностного общения. Ребенок приобретает первые навыки социального взаимодействия с окружающими [111,198], необходимый опыт деятельности в соответствующей предметной и общественной действительности [132,191], усваивает систему социальных установок [21], ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира человека [20,106]. В связи с тем, что устная речь позволяет выразить и передавать желаемое, благодаря ее использованию создается психологическая основа для естественного познания ребенком окружающей действительности [109,167,184].

«Речь, – писал С.Л. Рубинштейн, – размыкает своеобразие другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюан-

сированных воздействий. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью другого. Речь – это форма существования сознаний (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности...» [152, с.382].

Исследования речевого онтогенеза показали, что на начальных этапах развития устная речь ребенка представлена в упрощенных формах и носит разговорный характер [31,39,105,175]. Одним словом ребенок может обозначать разные предметы и явления окружающего мира. Несмотря на малоорганизованные в языковом отношении речевые структуры, исследователи выделяют в детской речи так называемые «грамматические гены» - свернутые элементы высказывания [76,78,109,126,200]. С постепенным усложнением предметной деятельности ребенка усложняется структура его речевого высказывания.

Неподготовленная (разговорная) речь, по мнению Е.С. Кубряковой и А.А. Леонтьева, является своего рода «фундаментом», накопителем речевого фонда, универсального минимума языковых средств [96,108]. С ее помощью ребенок способен строить бесконечное число новых высказываний. Нащупывая правильные лексико-грамматические формы в разговорной речи, как отмечают С.Н. Цейтлин и А.М. Шахнарович, ребенок постоянно корректирует структуру устного высказывания [175,184]. Исследователи детской речи утверждают, что невозможно дать ребенку готовый набор фраз, описывающих разнообразие вещей и событий в мире. Ребенок занимается речевым творчеством постоянно, потому что меняются ситуации общения, в которые он попадает. Поскольку нельзя предугадать все ситуации, в которых окажется ребенок, он должен научиться создавать новые, самостоятельные высказывания.

Формирование речевых автоматизмов, по мнению А.А. Леонтьева, наиболее естественно и с меньшими усилиями проходит у ребенка в устной неподготовленной речи. Она предоставляет широкое поле ситуаций для от-

работки разнообразных речевых действий. Речевая практика становится хорошей базой для развития подготовленной (кодифицированной) речи [106,108].

Таким образом, устная неподготовленная речь обеспечивает ребенку передачу и закрепление общественных и социальных значений, закладывает основы языковой грамотности, делает возможным познавательное и личностное развитие, раскрывает палитру его речевых возможностей. В разговорной речи оптимизируются эмоциональные и личностные механизмы, создающие обстановку психологического комфорта, которая так важна в живом общении.

В проблеме устной речи выделяются два направления изучения. Ряд исследований преимущественно педагогической направленности выделяет условия повышения качества устной подготовленной речи [5,9,28,51,62,71,104,116 и др.]. В менее разработанном втором направлении основное внимание уделяется проблеме разговорной речи, представляющей собой самое необходимое применение языка [43,88,137,141,164]. Исследователи рассматривают разговорную речь как психологически оправданное условие повышения качеств устной речи, поскольку она используется для обслуживания наиболее важных сторон жизни человека в различных сферах общения. Ее присутствие в развитии устной речи считается необходимым, особенно на начальных этапах отработки речевых действий, в связи с чем немало исследований посвящено описанию так называемых разговорных универсалий (М.Л. Вайсбурд, Е.Н. Винарская, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд и др.).

В некоторых исследованиях, касающихся развития речи детей, совершенствование разговорной речи признается обязательным, поскольку создает атмосферу психологической близости, эмпатии и доверительности, позволяет чувствовать внутреннюю свободу, и раскрепощает речевую деятельность ребенка [16,41,43,61,64,88,102,164,181].



Авторы отмечают, что разговорная речь выступает одним из способов активного усвоения ребенком социального опыта, предполагая активный характер его взаимодействия с окружающей средой, в результате которого возникают качественно новые психологические образования личности.

Владение разговорной речью, по мнению ряда исследователей, подразумевает способность ребенка ориентироваться в ситуациях общения, умение выбирать, что, когда и в какой форме можно сказать определенному человеку. Как особый вид речевой деятельности разговорная речь обеспечивает более естественную передачу желаемого содержания с помощью языка, удовлетворяет значимые жизненные потребности (И.Н. Горелов, Е.И. Негневицкая, К.Ф. Седов, Р.М. Фрумкина, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Недостатки устной речи считаются одним из наиболее значимых признаков нарушенного развития – в первую очередь интеллектуального. Выраженное отставание в речевом развитии умственно отсталых детей во многом аксиоматично и отмечается всеми авторами [3,10,18,36,89,101,134,138 и др.].

Исследования Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой и других показали, что особенности познавательной деятельности, характерные для умственно отсталых детей, в большей или меньшей степени отражаются в речи [38,114,139]. Недостатки восприятия, своеобразие эмоциональной и интеллектуальной сфер препятствуют полноценному овладению детьми речевой деятельностью. А.Р. Лурия установил, что слабость замыкательной функции коры головного мозга, медленная выработка новых дифференцированных условных связей анализаторов, нарушение динамики нервных процессов снижают речевые возможности умственно отсталых детей [115].

Известно, что для умственно отсталого ребенка характерна задержка становления речевой деятельности, которая проявляется в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к нему речи и в особенностях самостоятельного ее использования. Несформированными у данной категории детей оказываются все стороны речевой деятельности [103,163].

В устной речи умственно отсталых школьников обнаруживается существенная разница активного и пассивного словаря. В.Г. Петрова отмечала, что дети очень мало используют в речи прилагательные и глаголы, однако широко пользуются местоимениями. Словарный запас, приобретенный ребенком, долгое время остается неполноценным, в связи с неправильным использованием значений слов. Фразы умственно отсталых детей односложны, они редко используют сложные предложения. Долгое время речь умственно отсталых школьников остается ситуативной, они неполно раскрывают содержание мысли, поэтому их высказывания понятны лишь тому, кто знает ситуацию [138,139].

Исследования В.И. Лубовского показали, что при умственной отсталости обнаруживаются глубокие недостатки словесного опосредствования, задерживается становление регулирующего действия словесной инструкции, вербализация собственного опыта и воздействий среды. При этом в регуляции действий длительное время ведущее место занимает механизм подражания, а при вербализации подлинные словесные обобщения подменяются инертными речевыми стереотипами, упрочившимися в прошлом опыте ребенка [114].

Многие исследователи указывали на слабость речевой мотивации у умственно отсталых детей, снижение потребности в речевом общении, нарушение смыслового программирования речевого высказывания. Отражение собственного опыта в словесной форме даже в таком простом случае, как выработка элементарных систем условных связей, представляет для умственно отсталых детей трудности и отрицательно влияет на успешность обучения. Большие затруднения у детей вызывает необходимость изложить в речи определенную последовательность действий с использованием нескольких объектов [22,66,138,163].

Вследствие целого ряда причин у детей нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [100,103]. Несформированными оказываются смысловой и языковой уровни порождения речевого высказывания [163].

Вопрос о том, насколько тесно связаны речевое и интеллектуальное недоразвитие умственно отсталых, в определенной мере дискуссионен. В.Г. Петрова отмечала, что у данной категории детей отсутствует явная, непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи [139]. В большинстве же работ такая связь подразумевается.

Доступной формой вербального общения для умственно отсталых детей выступает, по мнению В.Г. Петровой, диалог, при условии, что он иницируется и поддерживается взрослым. Однако, потребность в общении недостаточна, побуждения к речи быстро исчерпываются [138].

В специальной литературе имеются сведения, что вплоть до окончания школы умственно отсталые школьники предпочитают говорить простыми, часто неправильными или незаконченными предложениями, нередко дополняя сказанное движениями [66,103,138]. Трудности овладения кодифицированной речью чаще объясняются слабой речевой активностью и неумением словесно воссоздать картину происходящего, последовательно, логично описать событие. Отрицательную роль, по мнению некоторых авторов, играет несовершенная разговорная речь детей [4,10,26,113,148,182]. Рассогласование может наблюдаться в случае наличия у умственно отсталого ребенка дополнительного речевого нарушения.

Вместе с тем разговорная речь умственно отсталых школьников фактически не являлась предметом специального изучения. Описание особенностей устной речи осуществлялось без учета фактора подготовленности. Многими авторами отмечаются черты ситуативности (неподготовленности) в высказываниях умственно отсталых детей, что дает основание предполагать сохранность механизмов разговорной речи. В связи с этим многие «непра-

вильности», «нерегулярности» в речи обсуждаемой группы можно интерпретировать по-разному: как признак недостаточного владения речью или же, как то, что речь строится по правилам разговорной [170,185].

Существует ряд исследований, где косвенно рассматриваются особенности неподготовленной речи умственно отсталых школьников. Рассмотрим их кратко. Описывая речевое поведение детей на уроках математики, В.В. Эк отмечала, что испытуемые, изъясняясь нелогично, ошибочно построенными предложениями, могут объяснять одноклассникам учебный материал, подсказывать способ решения учебной задачи. Присущие им особенности речи не препятствуют взаимопониманию [189].

Способность умственно отсталых младших школьников вступать в разговор, поддерживать его на элементарном уровне изучали Л.С. Вавина и В.А. Ковальчук [26]. Были определены потенциальные возможности и условия для овладения навыками разговорно-диалогической речи: заинтересованность предметом разговора, присутствие значимого собеседника.

Потенциальные возможности умственно отсталых школьников в овладении невербальными средствами общения выявили в разные годы М.Г. Ага-велян, О.С. Гольдфарб, О.В. Заширинская и др. Дети, как утверждают исследователи, пусть не очень глубоко и четко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, и могут участвовать в межличностном общении [2,42,66]. Однако, чтобы умственно отсталый школьник адекватно проявлял себя в таком общении, его нужно специально этому учить.

Исследование Л.Ю. Долгих показало, что в неофициальной коммуникативной ситуации умственно отсталые младшие школьники разворачивали свои высказывания по правилам разговорной речи. Автор доказывает, что наиболее сохранной областью мотивационной сферы умственно отсталых младших школьников является естественная мотивация, связанная с живым общением [54].

О значении неподготовленного, спонтанного диалогического общения для становления социальных отношений умственно отсталых детей говорит Д.И. Бойков. По мнению автора предупреждать недостатки коммуникативных качеств личности умственно отсталых возможно посредством специально организованного коррекционного воздействия на речевую коммуникацию детей в непосредственном общении с ними [22].

В специальной литературе неоднократно отмечено, что речевое развитие умственно отсталых детей осуществляется очень медленно и своеобразно. Мы полагаем, что данное утверждение справедливо и для неподготовленной (разговорной) речи, поскольку ее становление происходит на той же нарушенной основе, что и становление подготовленной (кодифицированной) речи. Безусловно, умственно отсталые дети овладевают определенными навыками неподготовленной речи, однако, как показывают исследования, их уровень не достаточен для становления «школьной» речи и полноценной социальной адаптации. Учащиеся разговаривают плохо как из-за недостатков мышления (иногда они преувеличены), так и из-за сниженной способности к подражанию, общей эмоциональной напряженности, трудностей усвоения речевых образцов, адекватных для коммуникации в социуме.

Следует отметить, что умственно отсталые школьники характеризуются неоднородностью проявлений недостатков познавательного, эмоционального, социального развития. В докторском исследовании Е.Л. Инденбаум показано, что умственно отсталых детей можно типологизировать, исходя из меры дефицита познавательных и социальных способностей [75].

Дефицит познавательных способностей заключается не только в низких показателях формальной оценки интеллекта и, как следствие, в недостаточной успеваемости, но и в своеобразии становления учебного поведения, познавательной деятельности в целом. Основной же признак дефицита познавательных способностей – трудности овладения любыми формами оп-

средствования, о чем писали такие выдающиеся психологи как Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и другие [29,38,69].

Дефицит социальных способностей умственно отсталого ребенка проявляется своеобразно. В первую очередь это те же самые трудности опосредствования – в данном случае социальных норм – норм социализированного поведения. Поэтому выраженный дефицит познавательных способностей проявляется как клинически выраженные нарушения поведения, а более легкий – их отдельными признаками. Для дефицита социальных способностей типичны коммуникативные трудности, провоцирующие неприятие со стороны взрослых и сверстников [73,74].

На основании сочетания характеристик познавательного развития и навыков социального взаимодействия в группе умственно отсталых школьников выделяются психологические типы. К *пограничному типу* относятся школьники, обнаруживающие меньшую выраженность интеллектуального дефекта. Их познавательная деятельность характеризуется недостатками ориентировки в новых заданиях, склонностью к ригидному повторению заученных штампов, потребностью в прямом показе способа решения задачи. В младшем школьном возрасте дети овладевают программным материалом благодаря многократным повторениям и характеризуются учителем как лучшие ученики. Степень дефицита социальных способностей обычно оценивается как легкая. Нарушения поведения у таких детей связаны с недостатком произвольности, импульсивностью, низкой социальной чувствительностью.

*Классический тип* соответствует описаниям основной неосложненной формы умственной отсталости. В некоторых случаях наблюдается преобладание процессов торможения и замедление всех психических процессов. Условно данную группу можно назвать «тугодумы». Дефицит социальных способностей у таких детей проявляется непониманием различных ситуаций социального взаимодействия, бедностью поведенческого реагирования. Эмоциональная сфера относительно сохранна. Школьники не обнаруживают

противостояния педагогу. Аффективное поведение возможно в случае неправильного отношения со стороны сверстника или взрослого.

Представители *осложненного типа* отличаются существенной неравномерностью в интеллектуальных достижениях и поведенческих проявлениях. В эту группу попадают дети, демонстрирующие психическую неустойчивость, аффективную взрывчатость, неодолимые влечения. Дефицит социальных способностей выражен существенно и проявляется в устойчивом противостоянии ребенка социализирующим воздействиям педагогов.

Выделенные Е.Л. Инденбаум психологические типы позволяют охарактеризовать особенности устной речи умственно отсталых младших школьников с позиций функционального диагноза, концепцию которого в дефектологии описал И.А. Коробейников [91,92,93].

Эту концепцию называют наиболее эвристичной, поскольку она позволяет перейти от исключительно феноменологического описания индивидуально-типологических особенностей умственно отсталых детей к реализации важнейшего отечественного принципа: триединства диагностики, коррекции и прогноза и, исходя из этого, к индивидуализации помощи умственно отсталым детям.

О том, что особенности ребенка позволяют определить индивидуальный маршрут коррекционной работы писали Т.А. Басилова, Н.Л. Белопольская, Г.В. Бурменская, Т.Н. Волковская, Е.Л. Гончарова, О.Е. Грибова, А.М. Щербакова и другие. Несмотря на кажущуюся изученность рассматриваемой нами проблемы устной речи, следует отметить, что как раз ее индивидуально-типологические особенности у умственно отсталых не являлись предметом внимания. В этой связи представляет интерес, справедливо ли предложенное выделение психологических типов для младших школьников.

Обобщим приведенные сведения. В специальной литературе описываются общие характеристики устной речи умственно отсталых младших школьников. В большинстве исследований преобладают сугубо педагогиче-

ские аспекты изучения устной речи данной категории детей, что ограничивает возможности реализации индивидуального психологического подхода к коррекции ее недостатков. Мы не встретили научных работ, в которых давалось бы с одной стороны психологическое обоснование, а с другой – предлагались конкретные рекомендации по совершенствованию устной речи умственно отсталых младших школьников с учетом ее подготовленности.

Недостаточная раскрытость проблемы, отсутствие описаний индивидуально-типологических особенностей устной речи умственно отсталых младших школьников, потребность в индивидуализации психокоррекционной и коррекционно-развивающей работы с детьми, развитии их сферы жизненной компетенции, создание потенциала послешкольной социально-психологической адаптации, где речи отводится важнейшее место, определяют актуальность нашего исследования.

Поскольку речевое развитие умственно отсталых детей имеет качественные особенности, но осуществляется по тем же законам, что и в норме, можно полагать, что порождение устных высказываний при определенных условиях обнаружит сходную общую тенденцию.

Гипотеза исследования заключается в том, что качество устной речи умственно отсталых младших школьников зависит от подготовленности-неподготовленности высказывания. Различия в характеристиках устной речи детей определяются степенью интеллектуальной недостаточности, зависят от социоэмоционального развития, их мотивации к речевой коммуникации и соотносимы с психологическими типами, выделяемыми для умственно отсталых детей.



## **1.2. Факторы, влияющие на качественные характеристики устной речи нормально развивающегося и умственно отсталого ребенка**

Качественные характеристики устной речи определяются объективными и субъективными факторами. Объективные факторы связаны с речевой ситуацией и проявляются в таких показателях как форма речи, степень ее подготовленности, способ контакта, количество участников общения и др. [5,20,57,86,143,166,177]. Субъективные факторы отражают индивидуальные особенности коммуниканта и обнаруживаются в таких характеристиках говорящего как своеобразие когнитивного развития, возраст, социальный статус, образование, темперамент, отношение к теме разговора и пр. [32,49,58,96,168,172].

Становление речевой деятельности ребенка обусловлено, по мнению исследователей детской речи, рядом факторов: биологическими механизмами созревания соответствующих структур головного мозга, врожденной способностью ребенка к усвоению языка, социальной средой и речевым взаимодействием взрослого с ребенком (Т.Н. Волковская, Л.С. Выготский, В.В. Казаковская, Е.И. Негневицкая, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.).

Формирование речевых механизмов осуществляется в ходе воздействия на развитие ребенка объективных факторов. Исследователи детской речи к таким факторам относят общение ребенка с взрослым, оценки речевого поведения ребенка со стороны взрослых, овладение ребенком социально закрепленными речевыми нормами [40,52,86,94,156,157,180 и др.].

Каждый этап довербального развития (крик, гуление, гукание, лепет) соответствует типу деятельности ребенка и характеру речевого поведения матери. Известно, что первым универсальным способом контакта ребенка с окружающим миром становится крик с интонированием, зависящим от коммуникативной ситуации. Одним из проявлений речевого поведения ребенка на данном этапе является диалогическое взаимодействие с матерью во время

кормления. Такое взаимодействие имеет структуру, напоминающую обмен репликами и сопоставимо с тем, что принято называть очередностью в диалоге [31,76,78,109,175].

Примерно до полугода в общении взрослого и ребенка присутствуют «диалоги», состоящие из вокализаций младенца и ответов взрослого на эти «реплики». Проторазговор (или дуэт у Н.И. Лепской) появляется позже, когда мать откликается на призыв ребенка вступить с ним в эмоциональный контакт, попеременно или одновременно с ним выражает свои эмоциональные состояния. В этой форме коммуникации, по мнению Н.И. Лепской, содержатся зачатки будущих форм устной речи: диалога и монолога [109].

Несколько позже речевое взаимодействие взрослого и ребенка проявляется в совместном рассказывании, декламации сказок, спонтанном сочинении историй и т.п. [111,147]. Совместные тексты позволяют постепенно включать ребенка в самостоятельную речевую деятельность. Так в диалогической речи детей появляются признаки монологической формы устной речи. Предвестником появления монолога является диамонолог, возникающий в результате расщепления аутодиалога (эгоцентрической речи у Ж.Пиаже). Первые диамонологи, как отмечают исследователи детской речи, это озвученная игра ребенка [109,142,147,175].

Исследования Е.Н. Винарской, Е.И. Исениной, В.В. Казаковской показывают, что на первых этапах становления речевой деятельности собственная речь ребенка ситуативна, она отражает содержание реальной ситуации [31,76,78]. Ситуативность речи обуславливается непосредственным эмоционально-практическим контактом с взрослым и ведущей деятельностью ребенка. Дошкольник мыслит образами, действует и говорит так, как если бы ситуация, к которой относится содержание его речевой деятельности, имела место в момент говорения [11,185]. Таким образом, ребенок проживает ситуацию о которой говорит и использует ситуативную речь.

Последующее развитие деятельности и форм общения ребенка с окружающими людьми предъявляет к его речи новые требования. Возникает потребность в речи, оторванной по времени от своего предмета. Совершенствование мышления освобождает речь от аффективного отношения к ситуации [96,201]. Речь становится контекстной, в ней преобладает предметное содержание, с ее помощью ребенок изображает ситуацию [184]. Таким образом, по мере взросления ребенка его речевая деятельность развивается от наглядно-действенной, ситуативной формы, до контекстной.

В качестве когнитивных движущих сил в развитии речевой деятельности Е.И. Исенина, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович называют раннее появление у ребенка социальной отзывчивости, наличие коммуникативного намерения, появление знаний о некоторых ментальных состояниях и целенаправленности речевых действий партнера, осознания обратной связи в речевом взаимодействии [76,167,185].

Многие исследователи отмечают значимость эмоционального аспекта коммуникации на начальных этапах становления речевой деятельности ребенка [66,78,111,167]. Эмоциональный аспект, по мнению Н.И. Лепской, возникает как «выражение импульсного желания общения и становится универсально значимой темой сообщения о намерении вступить в контакт» [109, с.83]. Когда коммуникативное намерение созревает, ребенок начинает искать невербальные и вербальные средства для вступления в коммуникацию.

В исследованиях Т.Н. Ушаковой показано, что взаимодействие взрослого и ребенка является той основой, на которой впоследствии развивается самостоятельная речевая деятельность детей. Ребенок открывает для себя возможность вступить в коммуникацию, наблюдать за тем эффектом, который производят его инициации к общению [147,167].

Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик подтверждают, что успешность развития устной речи ребенка зависит от характера общения с взрослым [40,52,81]. Источником благополучного речевого общения, по мне-

нию А.А. Реана и Я.Л. Коломенского, выступает значимый взрослый. Именно от него исходит инициатива коммуникации, установление определенных отношений [149].

Влияние речи взрослого, стиля его поведения на детскую речь было изучено А.А. Бодалевым. Автором описаны устойчивые зависимости между манерой поведения, которая присуща педагогу в процессе общения с учащимися, и характером переживаний, которые при этом возникают у учеников. Авторитарный стиль поведения педагога вызывает у детей эмоциональное напряжение, страх перед речевой ошибкой, неуверенность в выражении собственных мыслей [20]. Как отмечают психологи, особенно тяжело ребенку, когда он вынужден вступать в совместную деятельность с авторитарным взрослым, вне зависимости от того, нравится ему это или нет [121,171,179,195]. Установлено, что активные дети более склонны к воспроизведению речи взрослого демократического стиля поведения, исполнительные (тихие) дети – к речи взрослого, принадлежащего к авторитарному стилю [7,52,81,196].

Взрослый не только дает образцы речевого поведения, но и закладывает основы коммуникативного сотрудничества. Речевые формы помощи и поддержки со стороны взрослого положительно влияют на становление речевой деятельности ребенка. Деликатное восполнение взрослым коммуникативной некомпетентности ребенка позволяет последнему ощущать себя полноценным, равноправным партнером в общении [6,40,81,149]. Неудовлетворенная потребность в эмоционально значимом общении обладает, по мнению А.Б. Добровича, разрушительной силой: «не найдя способов насыщения в границах норм, она устремляется в сторону, ломая все преграды, выстроенные моралью и законом» [52, с.78].

С приходом в школу учебная деятельность становится для ребенка ведущей. Вербально-логическое мышление выступает для младшего школьника основным способом познания мира. У него появляется возможность соз-

давать и понимать разнообразные речевые высказывания [37,184,191]. Младший школьник, словами Н.И. Жинкина «выходит в открытый текст, как космонавт в космос» и самостоятельно постигает множество вариантов создания собственных текстов [61]. Высказывания младшего школьника позволяют судить об индивидуальных особенностях его вербального мышления [24,30,77,96,184 и др.].

Многие исследователи отмечают, что овладение структурой речевой деятельности, вариантами ее построения, происходит в непосредственной связи с развитием мышления и расширением социального кругозора младшего школьника. В этом возрасте ребенок переходит от образных форм мышления к речевому, высшим проявлением которого становится дискурсивное мышление [37,191].

Дети младшего школьного возраста располагают значительными резервами совершенствования речевой деятельности. Природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать всё, что даёт учитель, создают благоприятные условия для повышения уровня сформированности познавательной деятельности [65,109,111]. Процесс познания, вызывая удовольствие, способствует формированию у детей познавательных интересов. Нормально развивающийся младший школьник способен самостоятельно ставить вопросы и находить их решение, проявлять познавательную и речевую активность [165,184].

Речь диалектически сочетает в себе общее и индивидуальное – то, что отличает одного человека от другого. Как и всякое действие, речевой поступок, как отмечает Н.А. Фомина, несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека [168].

В психологии существуют исследования, свидетельствующие о выраженности в речевой деятельности индивидуальных свойств человека: возрастных, социальных и национальных признаков (Л.В.Дудник, А.М. Шахнарочич); особенностей мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сфер

(Н.В. Витт, С.В. Побережная, А.В. Казанская, М.Т. Холод); экстраверсии-интроверсии (Т.Л. Калентьева); свойств темперамента, общительности, настойчивости и инициативности (Н.А. Фомина); замкнутости, озабоченности, осмотрительности, принципиальности и властности (С.С. Дашкова); проявления вербального и социального интеллекта (С.В. Елгина, Е.С. Слепович) и др. Многими авторами дается психологическая характеристика лиц с различными типами общительности, настойчивости и инициативности, описывается их проявление в устной речи [25,30,52,63,81,99,168 и др.].

В речевой деятельности, по мнению психологов (С.С. Дашковой, Т.Л. Калентьевой, С.В. Побережной, А. Ojeda и др.), отражаются своеобразие и уровень культуры личности, широта ее интересов, эрудиция, воспитанность, образованность и многое другое. Процесс и продукты речевой деятельности часто выступают индикатором определенных характеристик человека. Многие индивидуальные свойства характера человека достаточно ярко проявляют себя в вербальной и невербальной речи. Устное высказывание имеет личностно-психологическую детерминацию. В ее основе лежит активность человека, которая выражается в содержательно-смысловых и речевых характеристиках высказывания [49,80,143,200].

Как говорил Л.С. Выготский, речь всегда включает рациональный и эмоциональный компоненты [37]. В рациональном компоненте речи заключено ее содержание, в эмоциональном – личностное отношение к выражаемому. Эмоциональный компонент в той или иной степени передает содержание речи. Н.В. Витт отмечал, что в некоторых ситуациях речь может передавать эмоциональные характеристики поведения человека: общительность, осторожность, избегание контакта и многое др. Для этого в устной речи существуют разнообразные средства выражения эмоционального состояния: особая лексика (оговорки, повторы, переформулировки), особый синтаксис (незавершенные или неоправданно развернутые фразы, паузы), особое интона-

ционное оформление (живая интонация, эмоционально насыщенная или монотонная речь) [32,70].

Таким образом, индивидуальные проявления человека в речевой деятельности очевидны и достаточно разнообразны. Эти отношения могут меняться в зависимости от многих обстоятельств, которые нужно учитывать при анализе процессов речепорождения. Качества устной речи определяются целым рядом факторов – особенностями психического развития человека, ситуацией речевого общения, обстановкой, в которой происходит речевая деятельность, индивидуальными свойствами личности и многим другим.

Специальные исследования, касающиеся указанных вопросов относительно малочисленны. Факторы, определяющие качество устной речи умственно отсталых детей, представлены преимущественно описательно. Большинство авторов констатировало фактически линейную связь между степенью интеллектуального и речевого недоразвития (В.И. Лубовский, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов и др.). Е.И. Разуван включала в число значимых личностные факторы: недостаточную инициативу в общении с незнакомым человеком; наличие страха, смущения; неумение применять полученную информацию [148]. В.А. Озолайте обращала внимание на значение эмоционального фактора в речевой работе с умственно отсталыми школьниками: проявление интереса к теме рассказа [133].

В речевом развитии умственно отсталые дети представляют собой неоднородную группу. Среди детей встречаются не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом фраз; дети с формально хорошо развитой речью [41,54,72,89,138].

Исследователями отмечалось также большое значение возраста. Рост речевых достижений происходит после пяти лет (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). Затем совершенствование качества высказывания связано с годом обучения, адекватностью и интенсивностью коррекционно-развивающей работы (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова и др.).

Значительное количество исследований посвящалось возможностям совершенствования устной речи, также предполагающего разные подходы. В традиционном подходе (А.Г. Арушанова, М.Р. Львов и др.) развитие речевой деятельности рассматривается как многоступенчатый процесс, начинающийся с изучения слов, потом – предложений и лишь затем – текстов [9,116]. Такое движение только в одном направлении психологически мало оправдано. Несмотря на то, что модели традиционного обучения подкупают своей практичностью и простотой, все же они страдают тем недостатком, что представляют речевую деятельность как линейную цепочку одноуровневых процессов. В ситуациях пересказа, составления рассказа по картинке, рассказа на заданную учителем тему могут быть отработаны с большей или меньшей полнотой лишь отдельные действия кодифицированной речи. Как правило, это действия, направленные на лексико-грамматическую организацию сообщения, а не на создание самого содержания высказывания.

Основной задачей традиционного обучения детей построению речевых высказываний является формирование способности к полному, точному, правильному (кодифицированному) отображению в речи того или иного фрагмента или явления окружающей действительности. Полное соответствие языковой формы выражения мысли языковым нормам является важным, но далеко не определяющим для процесса речевой коммуникации. Эту мысль подтверждают сделанные Л.С. Цветковой описания грамматически правильно оформленной, но содержательно алогичной речи людей с различными психическими расстройствами [174].

Прежде всего, следует понимать, что речь развивается для выражения собственных мыслей и чувств. Ученик раскрывает тему своими словами, а не повторяет чужие слова и мысли, как это часто бывает на уроках. Как утверждал Н.И. Жинкин, «развитие устной речи подразумевает овладение навыками рефлексивного слушания, навыками ведения диалога, умениями излагать свое отношение, свое видение мира» [61, с.49].



Многими исследователями отмечается, что в речевом высказывании главным является его содержание. Это признается и педагогами, и психологами [6,54,82,84,102,110 и др.]. В связи с этим в речевой работе с детьми, прежде всего, следует ориентироваться на смысловое содержание. Все высказывания, которыми дети овладевают в ходе обучения, прежде всего, должны соответствовать потребностям живого речевого общения, точно отображать в речи ее предмет, быть адекватными по смыслу и информативными по содержанию. В речевой продукции детей допускаются варианты неполного соответствия речевых высказываний лингвистическим качествам устной речи (фонетическим, лексико-грамматическим, синтаксическим), при условии, что эти варианты не оказывают существенного влияния на содержание речи ребенка. Такими вариантами речи выступают устные неподготовленные (разговорные) высказывания.

По мнению исследователей, учить надо начинать с коммуникативной и активной речи, наиболее типичной для нормальной речевой ситуации, от которых можно в дальнейшем «ответвлять» другие виды речи. Необходимо создавать накопление основного фонда речевых умений и навыков и некоторого минимума языковых средств, обеспечивающих эти умения и навыки. Во многих исследованиях неоднократно отмечается, что начинать накопление речевого фонда следует с практических речевых действий, с воздействующей речи, и лишь затем переходить на «теоретизирование на языке», т.е. на анализирующую речь, а в самом конце на речь планирующую [43,108,117,164,181].

В связи с тем, что у умственно отсталых детей отмечается недостаточная сформированность речевых умений, на начальном этапе обучения необходимо отдавать предпочтение смыслу, содержательной стороне высказываний, позволяя ребенку выражать свои мысли в доступной для него речевой форме. Эти идеи мы встречаем в работах Е.Л. Гончаровой, О.Е. Грибовой, Л.Ю. Долгих, Г.Л. Зайцевой, С.В. Комаровой и др. Обучение развернутым и

правильно оформленным ответам должно происходить, по мнению исследователей, после того, когда у детей сформируются определенные разговорные навыки. Актуальность совершенствования устной неподготовленной речи умственно отсталых детей определена жизненной необходимостью общения в современных условиях и вытекающей из этого потребностью совершенствования практической речевой подготовки таких детей к повседневному общению.

Важным моментом в неподготовленной речи выступает ее внутренняя мотивированность. Интерес к предмету разговора побуждает говорящего более естественно и без напряжения разворачивать свои мысли, обеспечивает живое спонтанное общение. Известно, что умственно отсталые дети в случаях проявления заинтересованности к речевому заданию успешнее его выполняют [54,103,133]. Наличие интереса побуждает их к эмоционально окрашенным высказываниям [16,41,118,140,183].

Необходимым условием возникновения любого высказывания и успешного его завершения является «коммуникативная заинтересованность» (термин М.М. Бахтина) [14]. Мотивационный этап в процессе создания речевого высказывания имеет решающее значение, поскольку выступает в роли пускового механизма, в котором сплетаются коммуникативная потребность, мотив, коммуникативное намерение, рождается смысл, выделяется цель речевых действий. В связи с этим А.А. Леонтьев говорил: «мы не просто должны приказывать выполнять какое-то речевое упражнение, не просто поговорить на заданную тему, мы должны, включая ученика в соответствующую деятельность, гарантировать ее мотив» [108, с.98].

Отсутствие мотива говорения требует от учащегося определенных усилий. Решение данной проблемы возможно при условии заинтересованности ребенка в речевой деятельности, когда решение речевой задачи становится для него эмоционально актуальным. Активизация эмоциональных и личностных механизмов создает обстановку психологического комфорта, который

так важен в речевой работе с детьми. Игнорирование данных механизмов выставляет психологические барьеры для овладения речевой деятельностью, что нередко и бывает в школьном обучении.

Обеспечение мотивационного компонента речевой деятельности рассматривается как обязательное условие в коммуникативно ориентированных системах обучения, в которых отмечается о необходимости побуждать ученика говорить о вещах, отвечающих его интересам. Идеи коммуникативного подхода присутствуют в работах Ш.А. Амонашвили [6], Л.В. Занкова [65], С.В. Комаровой [89,90], Т.А. Ладыженской [102,150], Т.Л. Лещинской [110], В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [117], А.К. Марковой [122,123], Е.И. Негневицкой [184], С.Л. Рябцевой [156], М.С. Соловейчик [155], Д.Б. Эльконина [191] и многих др. Высокий уровень мотивации речепорождения в коммуникативно ориентированных системах обучения задается, прежде всего, вариативностью коммуникативных ситуаций, эмоционально значимых для ребенка.

В исследованиях, касающихся психологических вопросов активизации речевой деятельности (М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, Е.И. Пассов, И.М. Румянцева и др.) подтверждается, что «погружение» учеников в личностно-значимые ситуации, их «вживание в образы», использование языка невербального общения способствует возникновению желания говорить. Особое значение в развитии навыков говорения приобретают различные сопутствующие раздражители, активизирующие психические процессы: движение, пение, запахи, звуки, вкусовые ощущения и т.п. [27,68,108,136,154,184].

Исследователи акцентируют внимание на том, что в основе речевой работы с детьми должно быть развитие целостной речевой деятельности, а не отдельных ее компонентов [53,59,65,89,117,184]. Обеспечение целостности речевой деятельности позволяет сохранить самого ребенка, его собственное восприятие окружающего мира. Взрослый при этом выступает как вдохновитель, заинтересованный слушатель, который незаметно руководит детской

мыслью и помогает ее оформить. При таких условиях развитие речевой деятельности осуществляется сразу с того уровня, на котором функционируют в единстве действие порождения смыслового содержания и действие его выражения [6,40,156].

О важности в коррекционной работе подключения личного опыта «особого» ребенка в процессе формирования читательской компетентности говорит Е.Л. Гончарова. «Обходные пути» в речевом развитии ребенка автор обнаруживает в ситуативной речи, которая обеспечивает становление «ядра» читательской компетентности. На начальном этапе обучения чтению слепоглухих детей исследователь рекомендует использовать высказывания детей, отражающие их личный опыт [43].

Идея использования в речевой работе с младшими школьниками построения целостного высказывания хорошо представлена в исследовании В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [117]. Авторы рекомендуют на начальном этапе порождения речевого высказывания побуждать детей генерировать содержание и выражать мысли «как попало». «Проблема выражения не должна особо занимать ребенка... Основная установка – говорить все, что приходит в голову, не заботясь о правилах оформления... После того, как замысел представлен вчерне, ребенок приступает к реализации второго действия – адекватному выражению уже объективированного смыслового содержания. Текст приводится в порядок в соответствии с требованиями» [117, с.22]. Первоначальная установка – говорить все, что приходит в данный момент в голову, не заботясь о правилах оформления речи, – снимает у учащихся, как показали исследователи, скованность мышления, страх перед ошибкой. При таких условиях дети учатся без подготовки создавать речевые высказывания не потому, что так требует взрослый, а потому, что могут и хотят немедленно выразить свои мысли, желания, стремления и т.д.

О необходимости развития неподготовленной (разговорной) речи умственно отсталых школьников воспитателем говорит И.М. Бгажнокова. В

силу максимальной приближенности к реальной жизни воспитательная работа в коррекционной школе выступает благоприятным фоном для активизации и развития устной речи детей. Все направления воспитательной работы предполагают речевое выражение детьми своих чувств, впечатлений, интересов. Систематичность такой работы позволяет научить умственно отсталого ребенка высказывать свое отношение к реальной действительности [15].

Возможности активизации устной речи (причем ее неподготовленного варианта) умственно отсталого ребенка представлены в работе О.И. Кукушкиной, Е.Л.Гончаровой («Дневник жизни») [97]. Авторы предлагают специально организовать осмысление умственно отсталым ребенком событий своей и социальной жизни и фиксировать устные высказывания детей в индивидуальном дневнике. Проговаривая (оречевляя) свое отношение, чувства, свое видение ребенок закрепляет полученные представления и впечатления в собственном образе мира и использует их для сознательной регуляции поведения и социального взаимодействия. Работа с «Дневником жизни» предполагает использовать разные по уровню речевые средства: рисунок-рассказ, слово-рассказ, предложение-рассказ, короткий текст, развернутый текст. В свободном живом общении с взрослым ребенок учится излагать свои мысли и накапливает опыт речевого описания жизненных событий. Ведение дневника, по мнению авторов, помогает ребенку «осмыслить то, что с ним происходит сегодня», становится «фундаментом диалога с самим собой», дает «возможность погрузиться в свой собственный мир», и что не менее важно, активизирует устную речь ребенка.

Использование устной неподготовленной речи представлено в практическом курсе обучения умственно отсталых молодых людей навыкам общения (О.В. Заширинская) В программу курса включены различные речевые ситуации, позволяющие молодым людям с помощью разговорной речи приобрести навыки социально приемлемого общения и поведения [186].

Э.В.Якубовской предложен курс «Устная (разговорная) речь», предполагающий оптимизацию развития устной речи умственно отсталых младших школьников за счет улучшения ее характеристик и коррекции основных компонентов речевого акта [190]. В соответствии с программой С.В. Комаровой разработаны учебники «Устная речь», в которых предлагаются речевые ситуации, активизирующие речевую деятельность детей [90].

Следуя традициям описания специальных исследований в дефектологии, невозможно умалчивать об успешном опыте использования неподготовленной (разговорной) речи в коррекционной работе с детьми других категорий. Уникальным примером эффективности включения разговорной речи в коррекционную работу является опыт обучения глухих детей. Разделение спонтанной и подготовленной речи всегда учитывалось в работах И.А. Соколянского. Г.Л. Зайцева доказала, что разговорный жестовый язык (РЖЯ) глухих детей (он является аналогом устной разговорной речи слышащих) является полноценным средством общения глухих детей не только в ситуациях межличностного взаимодействия, но и в учебных ситуациях. РЖЯ связан со значительной сферой жизни школьников и способен обслуживать коммуникацию в официальной обстановке [64]. Эффективность использования РЖЯ в учебно-воспитательном процессе коррекционной школы подтверждается на примере работы Московской билингвистической гимназии для глухих детей.

Не меньший интерес, на наш взгляд, вызывает опыт развития устной речи детей с синдромом Дауна, представленный в известной книге Р.Т. Августовой [1]. Автор раскрывает потенциальные речевые возможности детей с названным синдромом. Используя в своей работе живое эмоциональное общение с детьми, Р.Т. Августова создает множество естественных (жизненных) ситуаций, где максимально активизируется разговорная речь ребенка. Автор иллюстрирует успешность своей работы развернутыми текстами устных высказываний своих учеников.

Проведенный анализ показал, что состояние речи умственно отсталых младших школьников в отечественных дефектологических изданиях охарактеризовано преимущественно педагогическими (логопедическими) публикациями. Психологические характеристики речи умственно отсталых школьников (например, сформированность ее различных функций, соотносимость с другими показателями психического развития) представлены в общих чертах и носят преимущественно описательный характер, работы такого плана крайне малочисленны.

Кроме того, исследователи фиксируют почти исключительно недостатки устной речи умственно отсталых, а не компенсаторные возможности ее совершенствования. Вопросы коррекции рассматриваются фактически только с позиций педагогики. Полагая это неправильным, мы предприняли настоящее исследование.

На основании анализа литературы мы выделили факторы, детерминирующие качество устной речи. В их число были включены интерес к речевой деятельности, речевое поведение, уровень сформированности познавательной деятельности, т.н. «вербальный интеллект» - способность оперировать словесной информацией, т.е. актуализировать знания, рассуждать, психологический тип, к которому можно было отнести конкретного школьника, а также возраст и год обучения.

Анализ литературы также позволил выделить некоторые теоретические положения для психокоррекционной работы, направленной на совершенствование устной речи умственно отсталых младших школьников.

– В коррекционной работе следует активизировать неподготовленную (разговорную) речь детей, при этом необходимо обращать внимание, прежде всего, на содержание высказывания, а затем на его оформление.

– Индивидуализация речевой работы должна осуществляться в зависимости от психологических типов, выделяемых для умственно отсталых школьников.

Подведем итоги сказанному и сформулируем исходные теоретические посылки нашего исследования.

1. Устная речь может характеризоваться разной степенью подготовленности. Неподготовленная (разговорная речь) понимается как непосредственный и активный процесс создания и восприятия спонтанных устных высказываний. Подготовленная (кодифицированная) речь представляет собой процесс создания и восприятия заранее продуманных устных высказываний. В отличие от кодифицированной речи разговорная речь всегда внутренне мотивирована. Более раннее возникновение неподготовленной речи в онтогенезе позволяет говорить о ее базовых возможностях для психического развития ребенка.

2. Речь активизируется в разных коммуникативных ситуациях. Современные тенденции специального образования обозначают новое понимание задач целенаправленного формирования жизненной компетенции, личностного, социально-эмоционального развития ребенка и требуют учета индивидуально-типологических особенностей детей, реализации в процессе их образования триединства диагностики, коррекции и прогноза, позволяющего создать потенциал для послешкольной социально-психологической адаптации. В связи с этим на современном этапе нельзя ограничиваться феноменологическим описанием недостатков устной речи, необходимо попытаться индивидуализировать работу над ее совершенствованием, и предложить психологически обоснованные пути подобной работы.

3. Средствами решения поставленной задачи могут являться выделение факторов и условий, улучшающих устное высказывание, попытка типологизации умственно отсталых младших школьников и эмпирически обосновать эффективные способы индивидуализации работы с ними.



## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **2.1. База и организация исследования устной речи младших школьников**

Несовершенство устной речи умственно отсталых школьников аксиоматично, оно всегда рассматривается как следствие интеллектуального недоразвития. На важность работы над улучшением речевого развития умственно отсталых указывали все исследователи. Действительно, большинство задач социализации решается с помощью речевой коммуникации.

Предполагается, что должны существовать индивидуальные различия, а также могут быть выделены детерминирующие условия, благодаря которым состояние речи ряда умственно отсталых детей характеризуется несколько лучше или несколько хуже, чем у большинства их сверстников. Кроме того, мы полагали, что можно создавать коммуникативные ситуации, улучшающие качество речевого высказывания, хотя бы по некоторым его критериям. На важность подобной работы указывалось в предыдущей главе.

Вероятно, традиционный педагогический подход, направленный на расширение словарного запаса детей, устранение аграмматизмов, обучение строить полный ответ и прочее должен дополняться занятиями психолога – обязательного участника команды специалистов. Именно этот аспект разработан недостаточно и требует разностороннего изучения.

Сведения, имеющиеся в научной и методической литературе, касаются преимущественно личностного общения. Однако это также неправомерно. Как уже указывалось, одним из чрезвычайно важных аспектов социализации является готовность к деловому общению, т.е. возможность пользоваться речью, отвечающей требованиям понятности для слушающего, обладающей достаточной смысловой насыщенностью и лексическим разнообразием, но, в то же время неподготовленной, спонтанной. Работ психологического плана,

посвященных этой проблеме, фактически нет. Вместе с тем, благодаря им, психолог может внести коррективы и в некоторые аспекты взаимодействия учителя с умственно отсталыми школьниками, сделав его более эффективным для стимуляции речевого развития.

Наше исследование осуществлялось в несколько этапов. На **первом (подготовительном)** этапе (2004–2005 г.г.) изучалась специальная психологическая и педагогическая литература, посвященная психологической природе устной речи, проблемам ее развития у умственно отсталых младших школьников, что и убедило нас в новизне и перспективности планируемого исследования.

Тогда же было предпринято специальное *неформализованное наблюдение* за устной речью умственно отсталых школьников, позволившее эмпирически отметить некоторое повышение речевой активности детей в коммуникативных ситуациях учебного типа, но требующих продуцирования неподготовленных высказываний (разговорной, некодифицированной речи). Существование индивидуальных различий в речевой активности и качестве высказываний эмпирически подтвердилось.

На **втором (диагностическом)** этапе в 2006–2008 г.г. сначала нами был проведен *эксперимент констатирующего плана*, где в качестве независимой переменной выступала коммуникативная ситуация учебного типа (в качестве слушателя выступал взрослый). Первая требовала *порождения подготовленного высказывания*, т.к. выдвигался типичный для учебных ситуаций оценочный мотив. Тема монолога задавалась общая для всех участников эксперимента. Вторая ситуация предполагала *свободу выбора темы дискурса*, а взрослый изменял свою позицию учителя-оценщика на роль заинтересованного слушателя. Зависимыми переменными выступали интерес к речевой деятельности, насыщенность высказывания смысловыми единицами, лексическое разнообразие, синтаксическое оформление, общий качественный уровень текста. Оценивались лингвистические и психолингвистические характе-

ристики полученных высказываний. Тексты высказываний были получены от 124 умственно отсталых младших школьников. На этом же этапе обследовалась контрольная группа (КГ) школьников с нормальным интеллектуальным развитием. Проанализированы дискурсы 60 детей, полученные в тех же экспериментальных ситуациях.

Мы не сомневались в существовании значимых отличий речевых высказываний умственно отсталых и интеллектуально полноценных школьников. Наличие контрольной группы было обусловлено наметившейся в последние два десятилетия тенденцией к общему замедлению и ухудшению качества речевого развития детей. Поэтому мы полагали, что «функциональная норма» для оценки связного высказывания должна быть уточнена.

Сочтя, что в ходе учебного процесса (согласно предложениям сторонников теории развивающего обучения) должен более активно использоваться *учебный диалог*, мы предприняли его исследование. На этом этапе количество испытуемых экспериментальной группы уменьшилось до 60, в контрольной группе количество детей осталось прежним. Речевое взаимодействие в данном случае строилось на материале учебной задачи, преподносимой участникам в игровой форме. Суть учебной задачи заключалась в выделении общего способа, позволяющего ее решить (установление и вербализация смысловой связи между объектами). Дети должны были объяснять свои действия-умозаключения партнеру, а также имели возможность корректировать его действия. Смысл подобного задания виделся в том, что согласно теории Л.С. Выготского каждое действие сначала носит коллективно распределенный характер. Предполагалось, что речевые возможности детей проявятся в подобном диалоге еще более отчетливо. Кроме того, нам фактически не встретилось психологических сведений, сопоставляющих монологическую и диалогическую речь детей. Было понятно, что при нормальном интеллектуальном развитии, скорее всего, будет отмечаться существенное сходство качества речи в монологе и диалоге, т.к. различия могли быть обнаружены на

генетически более ранних этапах речевого развития. Однако для умственной отсталости это следовало проверить.

На основании результатов предшествующих наблюдений и данных, полученных в эксперименте, были уточнены *критерии отнесения к определенной качественной группе (уровню речевого развития)*. Далее мы получали информацию для выделения групповых (типологических) и индивидуальных особенностей устной речи. Собирались *сведения об общем уровне сформированности учебно-познавательной деятельности детей*. Последнее производилось с помощью экспертной оценки на основе функционально-уровневого подхода, предложенного С.А. Домишкевичем [55]. Эти сведения дополнялись стандартизованной оценкой ВИП. Последнее Е.Л. Инденбаум полагает необходимым для повышения точности вывода о когнитивных возможностях испытуемых (мере дефицита их познавательных способностей) [73,74]. На основании всех полученных данных обследованные *умственно отсталые школьники относились к одному из трех психологических типов*, выделенных Е.Л. Инденбаум для подростков [75]. Так решалась задача выделения групповых и индивидуальных особенностей устной речи умственно отсталых младших школьников как основания для индивидуализации коррекционных подходов.

Поскольку нами изучалось речевое взаимодействие в учебном процессе, было сочтено необходимым охарактеризовать речевое поведение учителей, работающих с умственно отсталыми детьми. Здесь было проведено 12 наблюдений. В результате педагогам были предложены дифференцированные психологические рекомендации по активизации и совершенствованию устной речи умственно отсталых младших школьников.

На **третьем (экспериментальном)** этапе в 2009–2010 годах мы искали пути для повышения речевой активности и улучшения качества речевых высказываний умственно отсталых младших школьников. Автор, работая психологом в СКОШ, экспериментировала как с заданиями, так и с мотивацион-

ными условиями, а также с поведением взрослого, инициирующего детские высказывания. Экспериментальная группа была сформирована из 24 умственно отсталых второклассников, 24 умственно отсталых второклассника составили контрольную группу. В целом на этом этапе было задействовано 48 детей. Квазиэкспериментальный характер работы не позволял четко фиксировать независимые переменные. В качестве зависимых переменных выступали: насыщенность высказывания смысловыми единицами, лексическое разнообразие, синтаксическое оформление, общий качественный уровень текста. В результате проведенной работы были выделены психолого-педагогические условия совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников.

На **четвертом (обобщающем)** этапе в 2011–2014 годах нами оценивалась перспективность предлагаемых рекомендаций, исследовательский материал обобщался, статистически обрабатывался, проходила работа над текстом диссертации, подготавливались статьи и методические рекомендации.

Таким образом, все поставленные в исследовании задачи были решены, научные и статистические гипотезы проверены. Подробное описание процедур диагностической работы и способов обработки-интерпретации полученных данных приводится в следующем параграфе.

## **2.2. Методики исследования устной речи умственно отсталых младших школьников и их индивидуально-типологических характеристик**

### **2.2.1. Оценка качества устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации**

На подготовительном этапе исследования мы выявили разные речевые возможности умственно отсталых младших школьников, предположили влияние различных коммуникативных ситуаций на речевую активность и качество устной речи, что и породило план последующего исследования, реа-

лизованного на диагностическом этапе. Ниже приводим подробное описание экспериментальных ситуаций, нацеленных на получение речевой продукции, а также способы обработки и интерпретации данных.

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

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

Задания такого типа в определенной мере знакомы учащимся, они включаются в учебные ситуации (высказывание по требованию педагога), требующие от детей осознанности, способности планировать действия в уме, продумывать ход мыслей, намеренно подбирать языковые средства для оформления высказывания по нормам кодифицированного языка. В таких ситуациях речевая деятельность характеризуется большей произвольностью и подготовленностью, поскольку тесно связана с внутренней речью [61,152,191].

Рассматриваемое задание максимально развернуто в плане структуры порождения речевого высказывания. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. На этапе внутреннего программирования ребенку необ-

ходимо сформировать смысловые единицы (микротемы), составляющие смысловой «скелет» высказывания. Грамматическое оформление предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами.

**Во второй ситуации диагностического этапа** учащимся было предложено *поучаствовать в создании фонотеки детских рассказов и записать на диктофон интересную, запомнившуюся историю из собственной жизни для дальнейшего прослушивания ее в классе*. Рассказывание истории было выбрано нами как один из интересных младшим школьникам жанров устной речи. История как жанр устной речи предполагает наличие заинтересованной живой реакции собеседника-слушателя и, по мнению исследователей, включает подготовленность речевого высказывания [61,191]. Детские монологи в этой ситуации квалифицировались как *неподготовленное высказывание* (далее по тексту НПВ).

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

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

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

Методика записи устной неподготовленной речи включала следующие приемы:

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

Задания в экспериментальной и контрольной группах не различались.

Время, затрачиваемое ребенком на рассказ, не ограничивалось.

Анализ устных высказываний осуществлялся по лингвистическим и психолингвистическим критериям, позволяющим подойти к исследованию речи с двух сторон: со стороны «формы» и «содержания» [68,107].

*Лингвистические критерии* дают возможность описать конечный результат порождения высказывания, его оформление по правилам литератур-



ного языка. Описанный ниже лингвистический способ обработки был направлен на выявление поверхностной структуры высказывания. Он представлялся необходимым, потому что позволял характеризовать особенности лексико-синтаксической реализации внутренней программы речевого действия [107].

Были выделены критерии для анализа.

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

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

3. Особенности использования синтаксических конструкций (виды и правильность с точки зрения соответствия требованиям кодифицированного литературного языка) анализировались на основании сопоставления относительного количества простых и сложных предложений. Последнее имело значение для выявления способности синтаксической фиксации мысли в устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации.

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

показатели, характеризовал степень несовершенства их монологической речи.

В цитированной выше литературе показано, что лингвистические критерии характеризуют качество устной речи [68,173]. Однако они бессильны в анализе содержательной, смысловой стороны высказываний. Для нас же этот критерий был очень значим. Для характеристик смысловой насыщенности высказывания были использованы *критерии психолингвистического анализа*.

1. Количество смысловых единиц (СЕ).
2. Количество невербальных компонентов (далее НвКВ).

Приведем более подробную расшифровку этих нетипичных для психологических исследований показателей. В первую очередь следует обсудить суть понятия «*смысловая единица*». Текст, по мнению Т.М. Дридзе, всегда выступает как «целостная коммуникативная единица, система смысловых единиц разной степени сложности и значимости, функционально объединенных в единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией (замыслом)» [56, с. 49]. Смысловая информация составляет общее содержание текста. Структура текста может быть представлена в виде иерархии разнопорядковых смысловых единиц (микротем). Другими словами смысловая единица – это элемент, звено сюжета. В своем исследовании под смысловой единицей мы понимали «событие, поступок действующего лица, входящие в сюжетную линию повествования» [117,145].

Дискурс (текст), как правило, представляет собой иерархию смысловых единиц, среди которых можно выделить *опорные смысловые* единицы, несущие основную информацию по теме высказывания, и *иллюстративные* – дополняющие содержание опорных [56]. Количество всех смысловых единиц в тексте выражает общий объем содержания речевого сообщения. Количество иллюстративных смысловых единиц говорит о «глубине» речевого высказывания (Л.В. Попова, Т.М. Дридзе).

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

Приведем пример.

Ксения Н. (1 класс, коррекционная школа), текст ПВ:

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

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

В процессе реализации внутренней программы высказывания, ученица вставляла пояснения, которые позволяли увидеть некоторые детали основного содержания события. Так, опорная единица Когда у меня день рождения / мама покупает печенье мне / всегда // поясняется фразой *Она раз мне купила торт / такой вкусный / там еще на нем такие цветочки были* //, которая иллюстрирует наиболее яркое впечатление рассказчицы. Ученица с помощью иллюстративных смысловых единиц обращает внимание на значимые для нее детали, связанные с событием «день рождения»: *Я нажму на лапку / он запоет* // Там мама мне

*еще дала своей косметики / я куклу крашу //*. Таким образом, в тексте первоклассницы общее количество смысловых единиц составило 7, из них 4 – опорные, 3 – иллюстративные.

Вторым параметром психолингвистического анализа, как уже указано, являлись *невербальные компоненты высказывания* (НвКВ). Выбирая НвКВ, как критерий анализа, мы руководствовались мнением о том, что в любом коммуникативном (с использованием естественного языка) акте невербальное и вербальное соотносятся друг с другом в соответствии с принципом дополнительности [46].

Сопровождая элементы языкового кода, и, сочетаясь с ними, НвКВ делают устную речь в смысловом отношении более яркой, образной и точной. Соседство вербальных и невербальных компонентов, их параллельное участие в передаче сообщения приводит к тому, что неподготовленная устная речь может обходиться меньшим количеством собственно языковых средств. Мимика, жесты, интонация успешно ее дополняют [46].

В устной речи НвКВ обнаруживают себя в двух функциях:

1) сопровождения вербальной части сообщения, например: Мы там катались на / эта / как его / там еще двое садятся и эти (показывает кручение педалей) крутят еще / две педали.

2) автономного (т.е. независимого от вербальной части сообщения) выражения смысла сообщения, например: рассказывая историю, ребенок замолкает и показывает на диктофон, при этом вопросительно смотрит на экспериментатора, слегка кивнув головой, как бы спрашивая: «Диктофон записывает?».

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

1) указательные; 2) описательные; 3) НвКВ в значении утверждения, отрицания, побуждения и вопроса.

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

Качественный анализ смыслового содержания детских текстов позволил выделить **уровни развернутости содержания устных монологических высказываний**. При выделении уровней мы руководствовались данными исследования Л.Ю. Долгих [54]. Нами учитывались тематическая развернутость (наличие основной темы и раскрывающих ее микротем), композиционная полнота (начало события, его кульминация и развязка), детализация микротем.

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

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

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

Третий уровень. *Высказывание кажется «скупым», но не примитивным*. В нем описывается достаточно простое событие, состоящее из одной ситуации (микротемы не выделяются или очень малы по количеству основных действий героев). Однако при малом количестве признаков события сами эти признаки хорошо раскрыты, поэтому, несмотря на сжатость, высказывание воспринимается как полноценное. Из-за малого объема могут быть

пропущены существенные структурные части (начало, развязка, конец). Основной признак – скупость, узость высказывания по содержанию. Высказывание данного уровня условно оценивалось в 2 балла.

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

Пятый уровень. *Высказывание развернутое, насыщенное деталями и подробностями*, хорошо иллюстрированное, композиционно полноценное, дает полное представление об описываемом событии. Основной признак – ощущение открытости рассказчика, его увлеченности содержанием, углубленности в свое высказывание. Высказывание оценивалось в 4 балла.

Примеры устных высказываний, отнесенных к разным уровням развернутости смыслового содержания, представлены в приложении 1.

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

- эмоциональные реакции рассказчика при выполнении задания;
- отношение ребенка к своему высказыванию;
- готовность развернуть высказывание, сделать его понятным для слушателя.

Результаты включенного наблюдения за детьми фиксировались в протоколе, все пометки делались после ухода ребенка из кабинета. В итоге были выделены качественные варианты проявления интереса испытуемых к рече-

вой деятельности, которым для удобства последующей обработки присваивалась условная количественная оценка.

*Слабая заинтересованность.* Рассказчик безразлично или негативно относится к речевому заданию, старается уходить от составления рассказа или же формально (вынужденно) создает устное высказывание, не разворачивая его для слушателя. Условная оценка 1 балл.

*Невыраженная заинтересованность.* Рассказчик осторожно входит в разговор, проявляет неустойчивый интерес к речевому заданию; демонстрирует либо прилежное его выполнение, либо увлекается рассказыванием и разворачивает его содержание для слушателя. Оценка составляла в этом случае 2 балла.

*Сильная заинтересованность.* Рассказчик легко входит в разговор, говорит с удовольствием, оставляет ощущение открытости, увлечен содержанием своего высказывания, максимально его разворачивает, делает понятным для слушателя. Условная количественная оценка составляла в этом случае 3 балла.

Перейдем к описанию третьей коммуникативной ситуации: **учебного диалога между детьми**. Выше уже упоминалось, что коллективно распределенное действие должно быть более легким, диалогическая речь первична по отношению к монологу [193]. Предполагалось, что в описываемой коммуникативной ситуации умственно отсталые младшие школьники проявят потенциальные речевые возможности. В ситуации учебного диалога возможно проследить как дети ориентируются на собеседника, согласовывают с помощью речи свои действия, насколько способны удерживать тему разговора, адекватно использовать разнообразные речевые средства с учетом коммуникативной ситуации.

Ситуация преподносилась как игровая, однако носила характер учебного взаимодействия, целью которого было обучение установлению смысловых связей и отношений между объектами. В качестве учебной задачи было вы-

брано совместное составление детьми «поезда» из 16 предметных картинок для сказочного героя. На картинках были изображены мышка, сыр, кошка, забор, морковка, заяц, ежик, яблоко, птица, туча, самолет, солнце, самовар, кружка, корова, дом. Нами были выделены возможные связи между изображенными объектами.

*Связь по функциональному назначению:* кружка и самовар – можно чай пить; забор чтобы дом загородить; на самолете заяц полетел в гости; солнце светит всем.

*Связь по обобщающим признакам:* яблоко и морковка – растут в огороде и саду (их можно есть); заяц и ежик живут в лесу; птица и самолет летают в небе; дом и забор деревянные; кошка и корова – домашние (кошка любит молоко).

*Причинно-следственные связи:* корова и самовар, потому что чай с молоком пьют; кошка и дом, потому кошка домашнее животное; тучка закрыла солнце, и пошел дождь, потом выросла морковка.

*Связи по внешним признакам:* туча и мышка серые; солнце и яблоко круглые; корова большая, а мышка маленькая.

В результате были выделены *варианты составления картинного «поезда»*, которым присваивалась условная оценка.

1. В составлении «поезда» ребенок не учитывает связи между картинками, выполняет их механическое соединение без объяснения. Оценка - 1 балл.

2. В составлении «поезда» ребенок в большинстве случаев выбирает и объясняет соединения картинок по внешним признакам, в единичных случаях – по функциональному назначению или обобщающим признакам. В этом варианте оценка составляла 2 балла.

3. Ребенок выбирает и объясняет соединение картинок в основном по смысловым связям (обобщающие признаки, причинно-следственные свя-



зи, функциональное назначение), реже пробуя сочетания по внешним признакам. Условная оценка 3 балла.

Сначала экспериментатор показывал каждому ребенку возможные способы объединения картинок и формулировал общее правило – при составлении цепочки из картинок необходимо всегда объяснять связь между ними. Затем ребенок выбирал себе напарника и играл с ним. Игровой задачей было составление «поезда», учебной – объяснение связей между объектами.

Запись разговора учащихся позволила получить тексты устных диалогов. При анализе текстов мы предполагали выделить и описать типы устных диалогов младших школьников в совместной игре. Вербальная часть диалога фиксировалась с помощью диктофона, невербальное поведение отмечалось в параллельном протоколе.

В итоге нами выявлялись:

1. Разнообразие реплик-высказываний в устной диалогической речи.
2. Типы детей-собеседников.
3. Варианты взаимодействия детей в игре.

Разнообразие реплик-высказываний в диалогической речи определялось нами с учетом трех базовых коммуникативных диалогических моделей («сообщение-сообщение», «вопрос-ответ», «побуждение к действию - речевое отношение к побуждению»), которыми ребенок, согласно исследованиям Н.М. Юрьевой [192], овладевает к началу школьного обучения. В зависимости от коммуникативной задачи ребенок использует в диалогической речи соответствующие реплики-высказывания (вербальные и невербальные), относящиеся к определенной коммуникативной модели. В диалогах детей, участвующих в совместном решении учебной задачи, мы выделяли случаи реплик-высказываний:

Реплики-высказывания, направленные на установление контакта с собеседником (расспросы, предложение).

*Вот / смотри / тут есть (показывает на карточки) / картинки / будешь играть //?*

*Видишь / какая игра / вот / посмотри / какие картинки / хочешь поиграем //?  
Нравится?*

Реплики-высказывания, констатирующие или уточняющие информацию (сообщения, констатации, комментарии, уточнение, переспросы, вопросы познавательного характера и т.п.).

*Рома / это игра / называется «Веселый паровозик» // . Здесь надо такой большой поезд составить так / чтобы картинки подходили друг к другу /. Вот ежик / например / ест яблоки /.*

*Вот / потому что я поставила дом / солнце может светить над домом / и ребята могут гулять //.*

*Самолет / тоже в небе / (показывает рукой) как птица //.*

*Смотри / лучше вот так (ставит рядом картинку зайца и морковки) / он же ест ее //.*

*Почему это ты забор ставишь? Объясняй //.*

Реплики-высказывания воздействующего характера (оценки, побуждения, настраивание, похвала и т.п.).

*Молодец (улыбается и кивает головой) !!!*

*Нет / неправильно //.*

*Ну / смотри / видишь / получается же у тебя //.*

*Ну Оля! Он же не подходит (возмущенно) //.*

Реплики-высказывания, обеспечивающие формальное поддержание диалога (односложные вербальные или невербальные реакции на сообщения собеседника: ответы «да / нет», молчаливое кивание головой, показ рукой на картинку, без пояснения ее выбора и т.п.).

В результате были выделены варианты использования в диалоге реплик-высказываний.

1. Первый вариант. В диалогической речи преобладают односложные реплики-реакции на сообщения или вопросы собеседника; ребенок не разворачивает свои мысли в диалоге, слабо удерживает тему разговора, обходится минимальным количеством речевых средств (вербальных и невербальных). Условная оценка 1 балл.

2. Второй вариант. В диалогической речи наблюдается *неравномерность использования различных реплик-высказываний* (вербальных и невербальных), ребенок может отвлекаться от основной темы разговора, уходить «в сторону», не до конца разворачивать свои мысли для собеседника. Данный вариант оценивался в 2 балла.
3. Третий вариант. В диалогической речи наблюдаются *разнообразные реплики-высказывания*, позволяющие решать различные коммуникативные задачи; ребенок вполне успешно разворачивает ход своей мысли, сохраняет тему разговора, обменивается с собеседником информацией, договаривается о способах решения задачи. Оценка 3 балла.

Основанием для выделения типов детей-собеседников послужили поведенческие типы, формирующиеся в онтогенезе в младшем школьном возрасте [25,179]. Уступчивый тип выражается в готовности соглашаться с партнером по общению, принимать его требования и подчиняться ему. Доминирующий тип характеризуется готовностью возражать, настаивать на своей позиции. Отстраненный тип поведения связан с готовностью уйти от ситуации активного взаимодействия, не уступая партнеру, но и не отстаивая свою позицию. В результате были выделены *типы собеседников*.

1. *Ведомый собеседник*: преобладает уступчивый тип поведения, ребенок не проявляет самостоятельной речевой активности, ожидает руководства со стороны собеседника. Условная оценка 1 балл.
2. *Ведущий собеседник*: преобладает доминирующий тип поведения, ребенок берет на себя роль лидера и ведет диалог, слабо реагирует на реплики собеседника или вовсе не обращает внимания на его речевые реакции. В случае такого варианта выставлялось 2 балла.
3. *Равноправный собеседник*: используются два или три способа поведения (уступчивый, доминирующий, отстраненный); ребенок равнодушен к репликам собеседника, реагирует на его речевые реакции. Условная оценка 3 балла.

*Варианты взаимодействия детей* в совместной деятельности различались по способам организации и распределения индивидуальных операций между участниками, способности согласовывать свои действия с учетом позиции другого (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман). Наблюдение за игрой детей позволило выделить два варианта взаимодействия.

1. *Коактивное взаимодействие*: действия осуществляются детьми произвольно, без перераспределения и обмена, поведение детей диктуется их индивидуальными желаниями, без учета партнера. Условная оценка 1 балл.
2. *Интерактивное взаимодействие*: действия детей взаимосвязаны, выполняются с оглядкой на действия партнера, присутствуют попытки обмена и перераспределения действий, понимание каждым участником зависимости своих действий от действий другого. Оценивалось в 2 балла.

Анализ вариантов использования реплик-высказываний в диалогах с учетом вариантов взаимодействия и типов речевого поведения детей-собеседников позволил выделить **типы устных диалогов**.

*Монодиалог* фиксируется, когда у обоих собеседников наблюдается преобладание одного из типов поведения (уступчивый или доминирующий). Школьники не прибегают к координации своих действий в решении учебной задачи, а поочередно фиксируют в речи «свои» и «чужие» действия как противопоставленные друг другу, либо выполняют действия параллельно вне связи друг с другом. Каждый из участников или один из них (как правило, доминирующий) стремится выполнить действия без учета мнения напарника. Реплики-высказывания ведущего собеседника в таком диалоге направлены к своим действиям и мыслям, при этом реплики используются неравномерно, ребенок нередко уходит от темы разговора. Ведомый собеседник выступает своеобразным «фоном», обходится минимальным количеством реплик-высказываний, односложно реагируя (вербально или невербально) на репли-

ки второго участника. В монодиалоге преобладает одна из двух коммуникативных диалогических моделей: «сообщение – сообщение» или «вопрос – ответ».

*Интерактивный диалог* характерен для ситуаций, когда оба участника достаточно гибко используют два или три типа поведения (уступчивый, доминирующий, отстраненный). В результате дети соотносят свои действия и ходы, присутствует взаимный обмен информацией, планирование совместной деятельности. Как правило, собеседники равнодушны к реакциям друг друга, используют разнообразные реплики-высказывания, достаточные, для того, чтобы продолжить и закончить совместную деятельность, договориться между собой. В интерактивном диалоге наблюдаются одновременно две или три коммуникативные диалогические модели: «сообщение – сообщение», «вопрос – ответ», «побуждение – отношение к побуждению».

Примеры типов устных диалогов представлены в приложении 2.

На подготовительном этапе мы убедились, что устная речь умственно отсталых младших школьников имеет определенные качественные отличия. Результаты неформализованного наблюдения, проведенного в тот период, показали, что можно выделить следующие качественные группы: низкий, недостаточный, приближенный к условно-нормативному, условно-нормативный **уровни речевого развития**. Выделение условных качественных уровней осуществлялось с учетом характеристик диалогической речи, речевого поведения и потенциальных возможностей содержательно развернуть устное монологическое высказывание.

*Низкий уровень.* Ребенок старается уходить от общения или же формально (вынужденно) участвует в нем, не ориентируется на собеседника, не проявляет самостоятельной речевой активности, ожидает руководства со стороны речевого партнера, слабо удерживает тему разговора, не может самостоятельно раскрыть с помощью речи свои мысли, обходится минимальным количеством вербальных и невербальных реплик-высказываний. При

рассказывании ребенок дает предельно общее представление о событии, не детализируя его содержание. Высказывание включает несколько ситуативно связанных смысловых единиц, называющих, но не раскрывающих признаки события. Высказывание на данном уровне либо трудно назвать рассказом, либо оно оставляет впечатление бедного и примитивного.

*Недостаточный уровень.* Ребенок проявляет неустойчивую речевую активность, слабо ориентируется на реакции собеседника. В речи наблюдается неравномерность использования вербальных и невербальных реплик-высказываний. Ребенок идет контакт с собеседником, участвует в диалоге, выбирая позицию ведомого или ведущего собеседника. Может отвлекаться от основной темы разговора и уходить «в сторону». В устном высказывании наблюдается фрагментарность, «перепрыгивание» с мысли на мысль, возможен уход от темы. В монологическом высказывании наблюдается малое количество микротем, ребенок способен описать достаточно простое событие, состоящее из одной ситуации. Однако при малом количестве признаков само событие хорошо раскрыто, поэтому, несмотря на сжатость, высказывание воспринимается как полноценное. Из-за малого объема могут быть пропущены существенные структурные части (начало, развязка, конец). Высказывание кажется «скупым», но не примитивным.

*Приближенный к условно-нормативному уровень.* Ребенок в большинстве случаев проявляет речевую активность, в речи наблюдаются достаточное разнообразие реплик-высказываний, позволяющих решать различные коммуникативные задачи. Ребенок вполне успешно разворачивает свои мысли, сохраняет тему разговора, обменивается с собеседником информацией. При необходимости может договариваться и варьировать свое поведение, ориентируясь на речевого партнера. Высказывание характеризуется приемлемой развернутостью события и его признаков. Событие состоит из нескольких полных микротем, описывается с разной степенью детализации, хорошо представляется слушателю. В высказывании присутствуют все струк-

турные части. Рассказ оставляет впечатление вполне успешного и достаточного (для младшего школьника) в содержательном плане.

*Условно-нормативный уровень.* Ребенок оставляет ощущение открытости и заинтересованности в речевом взаимодействии. Свободно использует разнообразные реплики-высказывания, может самостоятельно вступить в разговор, продолжить его и благополучно закончить. Ориентируется на собеседника, гибко использует разные варианты речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации. Ребенок увлечен содержанием описываемого события. Его высказывание отличается развернутостью, насыщенностью деталями и подробностями. Высказывание хорошо иллюстрировано, композиционно полноценно, дает полное представление об описываемом событии.

Мы полагали, что зафиксированные нами описанные качественно-количественные характеристики лингвистических и психолингвистических показателей позволят получить достоверные различия.

### **2.2.2. Методики оценки детерминирующих условий качества устной речи умственно отсталых младших школьников**

Приведенные выше сведения показывают, что к умственно отсталым школьникам нельзя относиться как к однородной категории: некоторые, очевидно, имеют большие потенциальные возможности речевого развития и связывается это с внутренними и внешними детерминирующими условиями.

Зависимость качества речи от интеллекта умственно отсталых констатировалась такими выдающимися исследователями как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн. В то же время в литературе имеются указания на отсутствие жесткой связи между этими показателями (Л.И. Дмитриева, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова).

Поэтому мы предприняли стандартную оценку вербального интеллектуального показателя (ВИП), используя для этой цели субтесты из вер-

бального блока теста Векслера (WISC) со стандартной процедурой проведения и обработки данных (приложение 3). ВИП оценивался и у школьников с нормальным интеллектом.

Для выявления уровня сформированности познавательной деятельности испытуемых (УСПД) использовалась **схема наблюдения для выявления сформированности различных компонентов учебно-познавательной деятельности**. Методика основывается на предложенном С.А. Домишкевичем функционально-уровневом подходе к диагностике [55]. В учительском опроснике экспертной оценке подлежат пять основных компонентов учебного поведения: информационно-содержательный, операционный, формально-языковой, регулятивный, мотивационно-энергетический (приложение 4). По итоговому среднему баллу оценивается общий УСПД.

*Первый уровень* (крайне низкий) характеризуется неспособностью ребенка принять не только учебную, но и любую познавательную задачу и подражательными, недостаточно осознанными действиями при имитации ее решения, а также общей несформированностью учебного поведения: непониманием школьных правил, сущности учебного материала. Для умственно отсталых школьников он совершенно обычен в начале обучения, что и приводит к их переводу в систему специального образования. Однако при адекватной их возможностям образовательной программе для определенной их части типична положительная динамика. Дети с лучшей динамикой развития через какое-то время начинают «продвигаться» в своем познавательном развитии и тогда их УСПД может характеризоваться просто как низкий. Это значит, что ребенок скоро достигнет следующего качественного уровня. В совокупности с ВИП ниже 70 следует констатировать выраженный дефицит познавательных способностей.

*Второй уровень* (недостаточный) знаменуется сформированной возможностью понимания поставленной задачи, а соответственно, удержанием общей цели совершаемых действий. Однако знания ребенка недостаточны,



продуктивные действия соседствуют с недостаточно целенаправленными пробами, возможности речевого планирования отсутствуют или план не соответствует реальным действиям, ребенок замечает свои ошибки с большим трудом, при прямом указании на них, мотивация деятельности неустойчива, при утомлении она легко угасает и в целом учебная деятельность для ребенка сложна. Однако если у него уже сформировался определенный стереотип решения некоторых задач (например, он научился считать-решать арифметические примеры), то он справляется с ними, что и позволяет ему неплохо успевать. ВИП в этом случае чаще попадает в диапазон от 60 до 70 баллов. Дефицит познавательных способностей характеризуется как умеренный.

*Третий* – условно-нормативный для младшего школьника – характеризуется целенаправленными действиями по решению учебной задачи. По крайней мере, она уже осознается ребенком именно как учебная: правила заучиваются им для того, чтобы ими пользоваться (при более низком УСПД правило остается самоцельным, ребенок не может его сознательно использовать, отсутствие иногда ошибок «на правила» объясняется запоминанием, наличием внешнего контроля и пр.). Но лишь постепенно появляется рефлексия – способность к самостоятельному выделению обобщенного способа решения учебной задачи [55]. В норме, согласно исследовательским данным последнего десятилетия, у многих младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием условно нормативный уровень достигается только к середине второго класса [75]. Для школьников с когнитивной недостаточностью этот уровень в начальной школе недостижим. Но наиболее хорошо успевающим умственно отсталым учителя-эксперты в опроснике выставляют баллы, соответствующие третьему уровню. Это означает, что оцениваемый – лучший ученик в классе. В подобных случаях, по мнению Е.Л. Инденбаум, мы нередко имеем дело с гипердиагностикой умственной отсталости. У умственно отсталого ребенка, УСПД которого педагоги оценивают как третий, естественно есть особенности. Во-первых, он в наибольшей мере

опирается на механическую память. Во-вторых, при необходимости решать новые задачи он обнаруживает шаблонность мышления, недостаточную критичность, интеллектуальную пассивность. Однако более справедливо в данном случае говорить о легком психическом недоразвитии – пограничной интеллектуальной недостаточности. ВИП в этом случае определяется в «пограничной» зоне.

*Четвертый уровень* характеризует учебную деятельность ребенка с хорошими познавательными способностями. Такой школьник способен к изобретению нестандартных вариантов решения различных познавательных задач, отличается высокой вариативностью мышления, полностью сформированной произвольной регуляцией деятельности. Но фактически педагогические оценки в 4 балла часто свидетельствуют лишь о том, что ребенок оценивается выше остальных.

Большинство нормально развивающихся младших школьников (49 человек) по оценке учителей показали третий УСПД, значения ВИП составили 90-109 баллов. Меньшая группа детей (10 человек) показали переходный к четвертому УСПД и значения ВИП 110-119 баллов. У одного ребенка был выявлен переходный к третьему УСПД, его ВИП составил 89 баллов.

Соотношение оценки УСПД и меры дефицита познавательных способностей приведено в таблице в приложении 5. Выраженный дефицит познавательных способностей типичен для умственной отсталости. Однако при наиболее высоком УСПД и соответствующем ВИП он оценивается только как умеренный. Ряд обследованных детей демонстрировал показатели хуже, чем предусмотрено методикой. В этих случаях (при соотнесенности с ВИП) мы выделяли их в отдельную качественную группу. Однако можно полагать, что не только интеллектуальными факторами детерминируется качество устной речи. Существенное значение может иметь и психологический тип, к которому относится умственно отсталый ребенок.

**Диагностика психологического типа** осуществлялась путем соотнесения меры дефицита познавательных способностей ребенка с его эмоционально-поведенческим (и коммуникативным) благополучием, т.е. мерой дефицита социальных способностей.

*Пограничный тип.* У этих испытуемых были наилучшие результаты диагностики. Их ВИП находился в «пограничной» зоне. Конечно, он не мог характеризоваться как «норма», но все же был выше, нежели в целом по выборке, т.е. ни в одном случае не опускался ниже 70, а в среднем составил 70-76 баллов. То же самое можно сказать о результатах экспертной оценки учебно-познавательной деятельности. Все дети относились педагогами к наиболее высокому из возможных для умственно отсталого ребенка уровню. Определенная часть детей справлялась с применением простейших алгоритмов для решения учебных задач. Большинство же младших школьников могли это делать эпизодически, т.е. их формальные оценки соответствовали переходному к третьему или третьему УСПД. Это самая благополучная в поведенческом плане группа, которую представляли 24 (19,35%) умственно отсталых младших школьника.

*Классический тип.* Значения ВИП в данной группе колебались от 57 до 69 баллов. Экспертная оценка учебно-познавательной деятельности детей данной группы соответствовала низкому или недостаточному уровню. В решении учебных задач детям требовался контроль со стороны взрослого, некоторые из них предпочитали однотипные действия и нуждались в пошаговой инструкции. Младшие школьники этого типа демонстрировали отсутствие выраженных отклонений в поведении. В данную группу были определены 88 (70,96%) умственно отсталых младших школьников.

*Осложненный тип.* Значения ВИП детей, отнесенных к данному типу, в среднем составили 58-63 баллов. По оценке педагогов дети демонстрировали крайне низкий или низкий УСПД. Они плохо понимали смысл учебных заданий, не всегда включались в учебный процесс. Некоторые дети могли

под контролем взрослого воспроизвести образец выполнения задания. На уроках школьники данной группы демонстрировали крайнюю неравномерность поведенческих проявлений. Всего было выявлено 12 (9,67%) таких испытуемых.

Далее мы будем использовать разделение на перечисленные психологические типы, решая задачу выделения индивидуально-типологических особенностей устной речи.

Помимо перечисленных параметров мы стремились оценить влияние традиционно анализируемых возраста, года обучения, половой принадлежности. Все полученные данные обрабатывались при помощи компьютерной статистической программы STATISTICA 6. Кроме определения средних показателей и их дисперсии, процентных соотношений, а также достоверности различий по Т-критерию и угловому преобразованию Фишера, проводился корреляционный и дисперсионный факторный анализ ANOVA [159].

Перейдем теперь к описанию процедур, с помощью которых мы стремились уточнить психолого-педагогические условия, способствующие повышению качества связного высказывания.

### **2.3. Методика оценки качества речевого взаимодействия младших школьников и учителей на уроках**

Успешность создания устных речевых высказываний умственно отсталых учащихся определяется не только индивидуальными речевыми возможностями конкретного ребенка, но и эффективностью речевой работы в школе, в частности речевым поведением педагога, его умением организовать эффективное речевое взаимодействие на уроке. В связи с этим нами был проведен анализ речевого взаимодействия младших школьников и учителей на разных уроках. Он проводился на уроках развития речи, русского языка, чтения, математики, изобразительной деятельности, труда у 8 учителей младших

классов специальных (коррекционных) школ VIII вида № 2, №4, №6, №14 г. Иркутска. Всего было запротоколировано 12 уроков.

В своем исследовании мы использовали модифицированную методику анализа речевого взаимодействия Н. Фландерса – А.А. Реана [148]. В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения за речевым взаимодействием детей и учителя на уроке. Для анализа речевого взаимодействия участников учебного процесса мы выделили шесть категорий: четыре из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся. В качестве категорий выступали:

1. Похвала или подбадривание педагогом речевой деятельности детей на уроке. В речи могут быть выражены достаточно коротко, одним или двумя словами.

2. Постановка вопросов со стороны учителя. Вопросительные реплики учителя побуждают детей к определенной речевой реакции.

3. Сообщение информации учителем. Целью реплик учителя является или сообщение информации как таковое, или какие-то добавления к ответу ученика, комментирование, дополнение.

4. Указания или распоряжения учителя. Они преследует цель побудить детей к речевым или предметным действиям: пояснение ответа, размышление над его правильностью, выполнение задания и т.п. В некоторых случаях указания или распоряжения носят организующую функцию («Встаньте», «Сядьте на свое место», «Откройте учебники» и т.д.).

5. Ответы учащихся педагогу. К данной категории мы относили все реплики детей, которые выступали непосредственно речевой реакцией на реплики учителя. Нами фиксировались: ответ на реплику учителя (о), ответ – действие на реплику учителя (д) и переспросы детей (п).

6. Спонтанная (неподготовленная) речь учащихся отмечалась как проявление речевой активности, не являющейся реакцией на прямое указание

педагога. Сюда мы относили реплики с мест, замечания и рассуждения учащихся, их предложения, обсуждения друг с другом.

Методика анализа речевого взаимодействия использовалась нами для характеристики урока как целостного и логически завершенного процесса. Запись речевых реплик велась непрерывно, с начала и до конца урока. Фиксация каждой категории проводилась поминутно на разлинованном листе бумаги, где каждая клетка соответствовала 1 минуте. В клетку вписывались номера тех категорий, которые реализовывались в эту минуту: 1 – похвала, 2 – вопрос учителя и т.д. При фиксации ответов учащихся мы учитывали функциональную направленность реплик детей, цифра 5 давалась с соответствующей буквой (о, д, п). Например, запись 5о означает, что реплика учащегося выполняла функцию ответа на реплику педагога, 5п – переспрос ребенка. Дополнительно «текст» урока фиксировался на диктофон, о котором ни учитель, ни дети не догадывались.

При анализе протоколов уроков мы вычисляли процентное значение каждой категории. Нас интересовало количественное и пропорциональное соотношение разных по функциям речевых реплик учителя и учащихся на уроке. Эти сведения подвергались отдельной статистической обработке.

Формирующий эксперимент, направленный на уточнение возможностей психолога способствовать активизации детской речи будет описан в соответствующем параграфе. С его помощью мы пытались найти пути для повышения качества устной речи, основываясь на данных, полученных при анализе результатов диагностического этапа.

### ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

#### 3.1. Сопоставительное изучение устной монологической речи младших школьников при нормальном и нарушенном интеллектуальном развитии

При решении поставленной задачи проверялась гипотеза о том, что качество устной речи умственно отсталых младших школьников, существенно отклоняясь от нормативного для возраста, зависит от подготовленности-неподготовленности высказывания, определяется мерой интеллектуальной недостаточности, зависит от интереса к речевой деятельности и соотносится с психологическими типами, выделяемыми для умственно отсталых детей.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, где в качестве независимой переменной выступала коммуникативная ситуация учебного типа. Первая ситуация предполагала *порождение подготовленного высказывания*, т.к. выдвигался типичный для учебных ситуаций оценочный мотив (в качестве оценивающего слушателя выступал взрослый). Вторая ситуация предполагала *порождение неподготовленного высказывания*, когда взрослый выступал в роли заинтересованного слушателя. Мотивом создания неподготовленного высказывания выступало желание поучаствовать в создании фонотеки детских рассказов. Высказывания испытуемых оценивались по лингвистическим и психолингвистическим критериям. Зависимыми переменными выступали лексическое разнообразие, синтаксическое оформление, насыщенность высказывания смысловыми единицами, интерес к речевой деятельности, уровень содержательной развернутости высказывания.

Были получены 247 текстов устных высказываний от 124 умственно отсталых младших школьников. В качестве контрольной группы выступали 60 школьников с нормальным интеллектуальным развитием, 120 текстов которых были получены в тех же экспериментальных ситуациях.

Перейдем к анализу лексического разнообразия устных подготовленных и неподготовленных высказываний (ПВ и НПВ) умственно отсталых младших школьников и нормально развивающихся детей.

Таблица 1.

**Показатели лексического разнообразия подготовленных и неподготовленных высказываний учащихся разных групп (%)**

Показатели	Нормально развивающиеся младшие школьники		Умственно отсталые младшие школьники	
	ПВ	НПВ	ПВ	НПВ
Индекс лексического разнообразия (абс.ч.)	0,58±0,02***	0,55±0,02	0,39±0,05**	0,35±0,05
Местоимения	18,62±5,14	19,16±3,61	14,59±6,25***	17,73±5,26
Существительные	29,63±7,46***	21,30±3,19	26,57±9,46**	20,06±3,34
Прилагательные	4,2±3,07***	2,37±1,07	1,16±1,97***	0,86±0,35
Глаголы	23,53±5,94**	25,23±2,76	24,50±6,48**	26,44±7,75
Частицы	16,64±7,95***	24,10±4,51	14,50±10,80***	22,11±5,45

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p<0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p<0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p<0,001$ .

Данные таблицы 1 показывают, что индексы лексического разнообразия НПВ у обеих групп детей в среднем несколько ниже по сравнению с ПВ. Индекс лексического разнообразия нормально развивающихся детей в НПВ составил  $0,55\pm 0,02$ , в ПВ -  $0,58\pm 0,02$  (различия значимы при  $p<0,001$ ). Аналогичная картина различий наблюдается у умственно отсталых школьников: в НПВ  $0,35\pm 0,05$ , в ПВ  $0,39\pm 0,05$  ( $p<0,01$ ). Данный факт говорит о том, что действие отбора слов в ПВ имеет более сложный операционный состав, чем в НПВ. Увеличение объема текстов НПВ за счет повторов слов привело к снижению индекса лексического разнообразия высказываний учащихся обеих групп. Индекс лексического разнообразия текстов умственно отсталых младших школьников оказался в 1,5 раза ниже, чем в контрольной группе (КГ) детей ( $p<0,001$ ).

В НПВ детей обеих групп снижается частота использования существительных. У нормально развивающихся школьников количество существительных в НПВ уменьшилось на 8,33% ( $p<0,001$ ), у умственно отсталых детей – на 2,75% ( $p<0,01$ ). Различия между группами детей были достоверны



( $p < 0,001$ ). Уменьшение существительных в НПВ связано с условиями речепорождения во втором задании: предмет разговора содержался в конситуации, был известен ребенку и экспериментатору, поэтому не назывался детьми.

Обнаружено, что в ситуации порождения НПВ дети используют меньше прилагательных. В НПВ умственно отсталых детей прилагательные встречаются реже практически в два раза ( $0,86 \pm 0,35$ ), чем в ПВ ( $1,16 \pm 1,97$ ), различия значимы при  $p < 0,001$ . Подобное явление наблюдается и в устной речи детей с нормой интеллекта:  $2,37 \pm 1,07$  и  $4,2 \pm 3,07$  соответственно ( $p < 0,001$ ). Различия между группами детей достоверны ( $p < 0,001$ ). Факт уменьшения атрибутивной лексики в НПВ детей объясняется психологическими условиями использования разговорной речи, что отмечено в известных исследованиях Е.А. Земской. Следует отметить, что в НПВ дети обеих групп часто заменяли существительные и прилагательные невербальными компонентами (жестами, мимикой), что также характерно для разговорной речи.

В НПВ обе группы детей чаще используют глаголы, местоимения и частицы. У нормально развивающихся школьников значимым оказалось увеличение только глаголов (на 2,23% -  $p < 0,01$ ) и частиц (на 7,46% -  $p < 0,001$ ). У умственно отсталых школьников в НПВ значимо увеличилось число и глаголов (на 3,43% -  $p < 0,01$ ), и частиц (на 7,61% -  $p < 0,001$ ), и местоимений (на 3,14% -  $p < 0,001$ ). Желание участвовать в составлении фонотеки побуждало детей передавать в своем рассказе как можно больше действий, а значит и глаголов. Это послужило расширению смысловой развернутости НПВ, как будет показано дальше. Местоимения и частицы использовались детьми для связности и заполнения пауз. В разговорной речи их увеличение считается лингвистической нормой [67,160,161]. Уменьшение использования умственно отсталыми детьми глаголов, существительных, местоимений и частиц отражает свойственные детям проблемы анализа речевой ситуации и сложно-

сти реализации смысловой программы высказывания, что подтверждает высказывания Л.С. Выготского, а затем В.И. Лубовского.

Таким образом, лингвистический анализ обнаружил некоторое сходство лексического оформления устных высказываний нормально развивающихся и умственно отсталых детей. Дети обеих групп «реагируют» на изменение условий речепорождения. В НПВ снижается индекс лексического разнообразия, частота использования существительных и прилагательных, увеличивается количество местоимений, глаголов и частиц.

Результаты анализа лексической стороны устных высказываний умственно отсталых школьников подтвердили известные данные В.Г. Петровой, а также Р.И. Лалаевой о том, что речевая продукция значительного количества умственно отсталых детей бедна по своему содержанию. Развитие словаря у таких детей задерживается вследствие низкого интеллектуального уровня. В нашем исследовании это подтверждается наличием корреляционной связи индекса лексического разнообразия с уровнем сформированности познавательной деятельности (в ПВ  $r=0,51$ , в НПВ  $r=0,46$  при  $p<0,05$ ) и значениями вербального интеллекта (в ПВ  $r=0,58$ , в НПВ  $r=0,51$  при  $p<0,05$ ). В группе нормально развивающихся учащихся корреляционная связь с УСПД ( $r=0,47$  и  $r=0,38$  при  $p<0,05$ ) и ВИП ( $r=0,41$ ;  $r=0,48$  при  $p<0,05$ ) была несколько ниже, т.е. в норме у ребенка языковая способность и интеллект связаны меньше.

Рассмотрим показатели лексического разнообразия устных высказываний умственно отсталых детей, отнесенных к разным психологическим типам. Анализ данных таблицы 2 показывает, что достоверные различия по индексу лексического разнообразия ПВ обнаружены между первой и второй ( $p<0,001$ ), а также между первой и третьей ( $p<0,001$ ) группами. Значимые различия между детьми из выделенных групп наблюдались также по количеству использования прилагательных ( $p<0,001$ ). Однако в целом ПВ представителей разных психологических типов обнаруживают больше сходства, чем отличия.

**Таблица 2.**  
**Показатели лексического разнообразия подготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам (%)**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Индекс лексического разнообразия (абс.ч.)	0,40±0,03***	0,37 ± 0,05	0,36 ± 0,04
Местоимения	14,30±5,48	14,64 ± 6,46	13,95 ± 5,04
Существительные	28,20±11,11	27,29 ± 10,74	26,52 ± 7,64
Прилагательные	1,96±2,85***	0,91 ± 1,56	0,87 ± 1,33
Глаголы	26,07±9,86	25,52 ± 8,47	24,05 ± 4,57
Частицы	13,51±10,58	14,97 ± 10,83	13,05 ± 10,76

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Сходство обнаружено в частоте использования существительных (28,20%, 28,29%, 26,52%), глаголов (26,07%, 25,52%, 24,05%), местоимений (14,30%, 14,64%, 13,95%) и частиц (13,51%, 14,97%, 13,05%). Различия по данным показателям не достоверны.

Несколько другая картина отмечалась при анализе НПВ умственно отсталых младших школьников (таблица 3).

**Таблица 3.**  
**Показатели лексического разнообразия неподготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам (%)**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Индекс лексического разнообразия (абс.ч.)	0,38 ± 0,02***	0,35 ± 0,03	0,34 ± 0,02
Местоимения	18,48±4,12**	16,79 ± 3,95	15,01 ± 3,71
Существительные	21,67 ± 3,68**	19,92 ± 3,19	18,61 ± 3,32
Прилагательные	1,37±0,78***	0,68 ± 0,75	0,55 ± 0,44
Глаголы	30,01±6,51***	26,38±7,59**	24,61 ± 3,76
Частицы	22,43 ± 7,69	23,69 ± 5,96	20,22 ± 6,11

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Полученные данные обнаруживают больше значимых отличий НПВ детей, отнесенных к пограничному типу, от НПВ представителей классического и осложненного типов: лучшие показатели индекса лексического раз-

нообразия (0,38 против 0,35 и 0,34), большее количество прилагательных (1,37 против 0,68 и 0,55) глаголов (30,01 против 26,38 и 24,61). Различия достоверны при  $p < 0,001$ . Количество использованных существительных (21,67 против 19,92 и 18,61) и местоимений (18,48 против 16,79 и 15,01) в первой группе также достоверно выше ( $p < 0,01$ ). В НПВ были обнаружены достоверные различия в частоте использования глаголов детьми, отнесенных к классическому (26,38%) и осложненному типам (24,61%) при  $p < 0,01$ . По другим показателям лексического разнообразия значимых различий НПВ не выявлено.

Таким образом, наиболее совершенной можно считать лексику младших школьников с меньшей степенью интеллектуальной недостаточности. Сопоставляя таблицы 2 и 3 мы видим, что высказывания детей довольно однотипны, что подтверждает известные данные о бедности словаря, отсутствии выразительных средств, преобладании недостаточно содержательной лексики.

Следующими критериями анализа устной речи выступали особенности синтаксического оформления и речевые ошибки. Обратимся к анализу полученных данных.

Как видно из представленных в таблице 4 данных, в высказываниях всех младших школьников преобладают простые предложения. В ПВ умственно отсталых их количество превышает 90 %. В НПВ сложные предложения используются несколько чаще, однако этот, хоть и достоверный, прирост (на 5,5 % у умственно отсталых и на 7,4 % у нормально развивающихся школьников) сохраняет существенное преобладание простых предложений в устной речи детей. Полученные данные показывают, что дети обеих групп демонстрируют характерную для разговорной речи стратегию синтаксического оформления, описанную в известных лингвистических работах [67,160,161,187].

Таблица 4.

**Показатели синтаксического оформления подготовленных и неподготовленных высказываний учащихся разных групп (%)**

Показатели	Нормально развивающиеся младшие школьники		Умственно отсталые младшие школьники	
	ПВ	НПВ	ПВ	НПВ
Частота использования простых предложений	72,13±13,79**	64,64±10,55	91,64±10,78*	86,53±7,90
Частота использования сложных предложений	27,96±13,83**	35,35±10,55	8,36±9,61***	13,82±9,72
Случаи повторов	4,11±2,53*	7,08±1,98	6,19±4,89***	16,98±5,29
Случаи использования неполных предложений	19,12±15,57***	39,71±19,98	28,75±14,70***	47,89±16,76
Случаи нарушения порядка слов в предложении	31,19±20,63***	51,21±22,49	69,73±16,57**	76,77±14,63

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Во второй экспериментальной ситуации у детей наиболее ярко проявилось желание передавать свои мысли точнее, поэтому в НПВ значимо увеличиваются повторы. Умственно отсталые дети повторяют сказанное чаще (прирост составил 10,7%), нежели сверстники с нормальным интеллектом (увеличение на 2,9%), поскольку синтаксическая реализация смысловой программы вызывает у них значительные трудности и не позволяет сразу и точно оформить мысль.

Значимым представляется закономерное увеличение количества неполных предложений в НПВ, которое наблюдалось школьников обеих групп. Фактически и у тех, и у других испытуемых доля неполных предложений вырастала в полтора раза (при умственной отсталости с 28,75 до 47,89 %, у нормально развивающихся детей – с 19,12 до 39,71 %). Ситуация порождения разговорного высказывания позволяла детям не называть то, что было понятно без слов, некоторые члены предложения заменялись мимикой и жестами.

Обращает на себя внимание увеличение в НПВ случаев нарушения порядка слов в предложениях (на 7,04% и на 20,02% соответственно в группах

умственно отсталых и нормы интеллекта). Поскольку создание и редактирование разговорного высказывания происходит одновременно, мысль говорящего планируется и оформляется сразу. В связи с этим появляются разного рода поправки, перестановки слов. Дети ЭГ, в отличие от своих сверстников КГ, оказались более стереотипны в синтаксическом оформлении высказываний: они реже варьировали расположение слов в предложении и придерживались ранее усвоенных правил.

Из-за речевых ошибок синтаксическое оформление НПВ детей обеих групп выглядело хуже. В то же время благодаря повторам, неполным предложениям, нарушению порядка слов разговорные высказывания оставляли ощущение большей эмоциональности и живости, тогда как ПВ напоминали монотонную «ученическую» речь, о которой говорил Н.И. Жинкин.

Поскольку процессы планирования и синтаксического прогнозирования речевого высказывания при умственной отсталости несовершенны, речевая задача не всегда осознается детьми, их ПВ и НПВ значительно проигрывали по всем синтаксическим показателям, что подтверждает исследования М.Ф. Гнездилова, Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой и др. В ходе наблюдения было замечено, что ПВ умственно отсталых детей по синтаксическому оформлению часто напоминают разговорные, что с одной стороны, свидетельствует об инертности речевого стереотипа и отражает свойственные таким детям трудности в дифференцированных выборах видов речевых высказываний в различных коммуникативно-речевых ситуациях. С другой стороны, можно предположить, что умственно отсталые младшие школьники строят свои высказывания по правилам той речи, которая для них более доступна. Корреляционных связей данных показателей с УСПД и ВИП не обнаружено ни в одной группе детей. Это говорит о том, что синтаксическое оформление устной речи больше связано с изменением условий речепорождения.

Рассмотрим теперь показатели синтаксического оформления у представителей разных психологических типов (таблица 5).

**Таблица 5.**

**Показатели синтаксического оформления подготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам (%)**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Частота использования простых предложений	89,05±10,02***	92,25 ± 13,27	94,05 ± 7,92
Частота использования сложных предложений	11,07±10,12***	6,62 ± 8,89	6,05 ± 8,15
Случаи повторов	7,48 ± 5,74	7,20 ± 5,71**	3,90 ± 3,24
Случаи использования неполных предложений	22,47 ± 15,24**	32,13 ± 15,79	31,66 ± 13,09
Случаи нарушения порядка слов в предложении	59,90 ± 11,29**	70,62 ± 20,95	78,68 ± 17,48

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Мы вновь видим, что синтаксическое оформление в значительной мере лучше у детей с лучшими интеллектуальными возможностями, т.е. у относимых к пограничному типу.

Достоверно выше процент использования этими детьми сложных предложений ( $p < 0,001$ ). Школьники значимо реже используют в ПВ простые предложения и неполные предложения, меньше нарушают порядок слов. Тексты представителей классического и осложненного типов по большинству показателей синтаксического оформления достоверно не различаются. Значимое отличие наблюдается лишь в частоте повторов, которое у детей, отнесенных к классическому типу выше (7,20%),  $p < 0,01$ , однако это вряд ли стоит считать позитивным признаком.

Проведем такой же анализ в отношении НПВ. Данные, представленные в таблице 6, показывают, что в ситуации порождения НПВ между выделенными группами появляется больше значимых отличий. Младшие школьники, отнесенные к пограничному типу, достоверно чаще использовали в НПВ сложные предложения (19,17%), чем представители классического (12,60%) и осложненного (7,61%) типов ( $p < 0,001$ ). Значимо выше в этой группе было и количество повторов ( $p < 0,05$ ). В обсуждаемой подгруппе реже встречались

неполные и простые предложения. Наблюдалось меньше случаев нарушения порядка слов в предложениях.

Таблица 6.

**Показатели синтаксического оформления неподготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным типам (%)**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Частота использования простых предложений	81,66±6,79***	87,63 ± 8,40	90,30 ± 8,52
Частота использования сложных предложений	19,17±8,05***	12,60±12,60**	7,61 ± 4,36
Случаи повторов	19,66 ± 5,93*	17,05 ± 6,82*	14,25 ± 3,13
Случаи использования неполных предложений	39,98±15,17***	51,55 ± 18,09	52,15 ± 12,81
Случаи нарушения порядка слов в предложении	71,90±8,74**	78,10 ± 18,14	80,33 ± 17,03

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Менее успешной в синтаксическом оформлении была группа школьников, отнесенных к классическому типу. Выраженный дефицит познавательных способностей не позволял этим детям использовать синтаксические средства в полном объеме, поэтому сложных предложений и повторов было значимо меньше ( $p < 0,001$ ), а нарушений порядка слов ( $p < 0,01$ ) и неполных предложений ( $p < 0,001$ ) больше, чем в предыдущей подгруппе. Худшие показатели синтаксического оформления НПВ отмечены в подгруппе с сочетанием выраженного дефицита познавательных способностей и поведенческих нарушений. Наиболее значимое отличие данной группы детей проявлялось в существенно малом количестве использования сложных предложений (7,61%,  $p < 0,001$ ) и повторов (14,25%,  $p < 0,05$ ). По частоте встречаемости простых предложений, эллипсов, нарушений порядка слов НПВ двух последних групп были схожи (достоверных различий по данным показателям не обнаружено).

Итак, в ситуации порождения НПВ умственно отсталые школьники, отнесенные к пограничному и классическому типам, шире используют син-



таксические средства с целью передачи содержания значимого события. Ситуация, активизирующая использование разговорной речи, побуждает детей данных типов к более точному оформлению своих мыслей. Добавление уточнений, внесение поправок с одной стороны увеличивает в устной речи количество речевых ошибок, с другой стороны – активизирует употребление сложных синтаксических конструкций. Таким образом, особенности синтаксического оформления устной речи умственно отсталых младших школьников определяются условиями порождения речевого высказывания и, в определенной мере индивидуально-типологическими особенностями.

Анализ устной речи только по лингвистическим параметрам не дает полной картины ее качественных характеристик. В связи с этим мы использовали психолингвистический подход, чтобы посмотреть, как умственно отсталые младшие школьники разворачивают собственный замысел, насколько коммуникативно значимая ситуация может повлиять на содержание речевой деятельности ребенка. Для того чтобы сравнить ПВ и НПВ по смысловому содержанию, в них было подсчитано количество смысловых единиц и определена частота использования невербальных компонентов высказывания (НвКВ). Напомним, что смысловая единица рассматривалась нами как элемент, звено сюжета. Несловесные элементы речи (жесты, мимика), которые несли дополнительную или самостоятельную смысловую нагрузку, учитывались нами как НвКВ.

Остановимся на анализе смыслового содержания ПВ и НПВ умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников. Анализ полученных данных показал, что общей тенденцией в обеих группах детей является достоверное увеличение количества смысловых единиц во втором задании. НПВ оказались более объемными по смысловому содержанию. Желание участвовать в составлении фонотеки историй и присутствие заинтересованного взрослого позволило учащимся развернуть свои высказывания по содержанию (таблица 7).

Таблица 7.

**Показатели смыслового содержания подготовленных и неподготовленных высказываний учащихся разных групп**

Показатели	Нормально развивающиеся младшие школьники		Умственно отсталые младшие школьники	
	ПВ	НПВ	ПВ	НПВ
Общее количество смысловых единиц (абс.ч.)	9,46±1,04***	17,73±2,42	5,16±1,13***	11,37±2,43
Количество опорных смысловых единиц (абс.ч.)	6,06±1,06***	12,41±2,08	3,79±0,80***	8,02±1,84
Количество иллюстративных смысловых единиц (абс.ч.)	3,23±0,95***	5,28±1,50	1,47±0,81***	3,43±1,01

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Общее количество смысловых единиц в текстах НПВ школьников КГ в среднем составило 17,73, в текстах учащихся ЭГ – 11,37 (различия достоверны при  $p < 0,001$ ). В НПВ дети передавали больше смыслов за счет появления благоприятных психологических условий протекания речевой деятельности, которые присущи разговорной речи. Увеличение смыслового содержания НПВ детей ЭГ происходит за счет роста опорных (на 4,23) и иллюстративных (на 1,96) смысловых единиц, по сравнению с ПВ ( $p < 0,001$ ). Аналогичная картина наблюдалась в текстах НПВ школьников с нормальным интеллектом: увеличение опорных (на 6,35) и иллюстративных (на 2,05) смысловых единиц в сравнении с ПВ было значимо ( $p < 0,001$ ).

Полученные данные свидетельствует о зависимости смыслового содержания устного высказывания от условий речепорождения. Усиление мотивации к речевой коммуникации во втором задании привело к осязаемому увеличению количества смысловых единиц в текстах большинства детей обеих групп. Приведем примеры высказываний детей разных выборок, иллюстрирующие данную зависимость.

**Рома Л. (2 класс, общеобразовательная школа), текст ПВ:**

Мне на день рождения подарили много разных подарков / разных игр //. У нас был такой большой праздник //. Мы смотрели кино на компьютере //. *Разные кассеты хорошие*

//. Еще мы ходили в коридор иногда // *Бегали / играли в игры //*. И еще компьютерную игру мне подарили // *Мы играли в «Человек-паук» / там в компьютере //*. Ну / потом попили / поели / и разошлись // (Общее количество смысловых единиц – 9; опорных – 6; иллюстративных – 3).

**Рома Л. (2 класс, общеобразовательная школа), текст НПВ:**

Однажды мы ездили в Ангарск / всем классом // Там был музей часов // И еще камней / ну / не камней / а минералов // Мне запомнились такие часы / как шкатулка / *Ставишь любую песенку / она играет //*. И еще у них были паровоз / часы / *Он крутится / колеса как будто бы едут //*. Еще там есть часы как вода льет / а это хрустальная палочка / *Всем показалось сначала / что это вода / там еще такая чаша (показывает) / как будто бы туда (показывает) / а это хрустальная палочка //*. Там еще были часы солнечные / *Когда на них солнце падает / время показывают //*. Больше всего мне понравились морские существа / там же / в музее часов // Там была огромная морская звезда // Рыбы всякие / *Такая рыба / которая / у нее один раз уколешься иголкой / и эта / яд так поступает / по всему телу / и потом человек умирает //*. А еще там была рыба / которая надувается / *Она с иголками / ну да / вот я про нее и говорил //*. Еще у меня есть дома много энциклопедий / огромный шкаф // И вот / еще про рыб у меня была / «Сюрпризы моря» // (Общее количество смысловых единиц – 19; опорных – 13; иллюстративных – 6).

**Вера Т. (2 класс, коррекционная школа), текст ПВ**

Ну / мы дарили друг другу подарки // Потом кушали // Потом потанцевали // Потом отдохнули // Потом в карты играли // Потом убрали всё // Вы мне какую оценку поставите? (Общее количество смысловых единиц – 6; опорных – 6; иллюстративных – 0).

**Вера Т. (2 класс, коррекционная школа), текст НПВ**

У меня была такая история интересная // Когда меня тётя забирала к себе домой // *Ну это была зима //*. Мы пошли / там / гуляли в парке // Я каталась на горке // И увидела там собаку // *Ну / она ничья была //*. *Которая теперь живет у тётти //*. Я ее погладила // Она стала за мной гоняться // Я на горке каталась / чтобы она ко мне не подошла // Потом мы ее забрали / и стали кормить // Она меня любила / играла со мной // А потом ее тетя забрала себе // (Общее количество смысловых единиц – 14; опорных – 11; иллюстративных – 3).

Примеры показывают, что ситуация первого задания не обеспечивала эмоциональную значимость общения с экспериментатором и не вызывала у детей желания рассказывать. Требование взрослого – рассказать на оценку –

усиливало у испытуемых установку на правильность оформления высказываний в ущерб содержанию. ПВ представлены цепочкой однотипных смысловых единиц, называющих, но слабо иллюстрирующих детали события. Нормально развивающиеся школьники, в отличие от умственно отсталых детей, включали в свои рассказы некоторые пояснения. Однако и их ПВ были достаточно краткими. В НПВ происходит расширение смыслового содержания за счет увеличения иллюстративных смысловых единиц. Большинство детей обеих групп продемонстрировали способность одновременно удерживать основной смысл НПВ, ориентируясь на слушателя, и дополнять его пояснениями. Это обстоятельство позволяет говорить о преимуществе НПВ по отношению к ПВ. В ситуации создания рассказа «на оценку» умственно отсталый ребенок оказывается малопродуктивен, поэтому описанный способ активизации речевой деятельности нельзя признать оптимальным.

Количество смысловых единиц в ПВ умственно отсталых детей зависело от УСПД ( $r=0,57$ ), ВИП ( $r=0,59$ ) и интереса к речевой деятельности ( $r=0,61$ ),  $p<0,05$ . ПВ требует от школьников больших интеллектуальных, речевых, мотивационных усилий, чем порождение НПВ. Корреляционная связь смыслового содержания НПВ с УСПД, ВИП и интересом к речевой деятельности была достоверно ниже ( $r=0,39$ ;  $r=0,42$ ;  $r=0,44$  соответственно при  $p<0,05$ ).

Аналогичная картина наблюдалась у детей с нормой интеллекта. Корреляционный анализ смыслового содержания устных высказываний школьников показал большую связь их ПВ с УСПД ( $r=0,42$ ), с ВИП ( $r=0,44$ ), с интересом к речевой деятельности ( $r=0,47$ ) и несколько меньшую связь НПВ с УСПД ( $r=0,26$ ), с ВИП ( $r=0,34$ ), с интересом ( $r=0,46$ ),  $p<0,05$ .

В группе умственно отсталых детей наблюдались различия в передаче смыслового содержания устных высказываний. Перейдем к сравнительному анализу типологических особенностей высказываний представителей разных психологических типов. Повторилась уже обозначенная тенденция достовер-

но лучших результатов у младших школьников с наилучшими показателями интеллектуального развития. Данные приведены в таблице 8.

**Таблица 8.**  
**Показатели смыслового содержания подготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Общее количество смысловых единиц (абс.ч.)	6,41 ± 0,97***	4,68 ± 1,24	4,41 ± 1,18
Количество опорных смысловых единиц (абс.ч.)	4,79 ± 0,58***	3,44 ± 0,76	3,16 ± 1,06
Количество иллюстративных смысловых единиц (абс.ч.)	1,66 ± 0,76**	1,26 ± 0,92	1,16 ± 0,89

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

В текстах детей данной подгруппы наблюдается большее количество смысловых единиц (6,41), чем в высказываниях представителей других типов (4,68 и 4,41). Младшие школьники, отнесенные к пограничному типу, шире представляют основное содержание рассказа и чаще его иллюстрируют. Об этом свидетельствует более высокие показатели опорных и иллюстративных единиц. В группах детей, отнесенных к классическому и осложненному типам, значимых различий в использовании смысловых единиц не обнаруживается. Их ПВ отличаются меньшим количеством опорных и иллюстративных единиц. Многие дети в рассказе на оценку перечисляли лишь основные моменты события, опуская иллюстрирование. Приведем примеры ПВ представителей разных психологических типов.

**Дима К. (3 класс, пограничный тип), текст ПВ, невыраженная заинтересованность.**

У меня было хорошее день рождения // . Мне подарили много игрушек / и сладостей // . Ко мне пришли на день рождения мои друзья // . Моя мама купила мне открытку красивую / и коробку конфет // . И самую мою игрушку любимую // . *Мишку плюшевого* // . Потом мы прогулялись в парке // . *Погуляли там / поехали / покупались* // . (Общее количество смысловых единиц – 8; опорных – 6; иллюстративных – 2).

**Ваня Д. (2 класс, классический тип), текст ПВ, слабая заинтересованность.**

Я день рождения провел на «пять» // Я в этот день / когда у меня день рождения / пригласил / ну эта / которые все ребята / вот я их всех пригласил // Мы все и справили день рождения // Мне поставили «пять» // Ну воспитатель / когда я справил день рождения / сказала: «Ваня, ты хорошо справил день рождения, я тебе поставлю пятерку» // (Общее количество смысловых единиц – 5; опорных – 4; иллюстративных – 1).

**Егор В. (3 класс, осложненный тип), текст ПВ, слабая заинтересованность.**

А / я вспомнил / песню-то эту // Ну вот делал / да / я день рождения // Потом я сказал ребятам: «У меня день рождения» // Потом я учительнице сказал / что день рождения // Потом и воспитательнице сказал // Ну всё. (Общее количество смысловых единиц – 5; опорных – 5; иллюстративных – 0).

Анализ НПВ умственно отсталых младших школьников обнаружил существенное различие смыслового содержания устной речи детей, отнесенных к разным психологическим типам. Тенденция увеличения количества смысловых единиц в НПВ наблюдается у всех детей. Перейдем к анализу полученных результатов (таблица 9).

**Таблица 9.**

**Показатели смыслового содержания неподготовленных высказываний умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников		
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)
Общее количество смысловых единиц (абс.ч.)	12,66±1,49***	9,47 ± 1,26**	8,16 ± 1,14
Количество опорных смысловых единиц (абс.ч.)	8,45 ± 0,91***	6,04 ± 0,99**	4,91 ± 0,75
Количество иллюстративных смысловых единиц (абс.ч.)	4,16 ± 1,24**	3,43 ± 0,98	3,25 ± 0,59

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Из приведенных данных следует, что в НПВ типологические особенности устной речи проявляются еще более отчетливо. Дети чаще иллюстрируют свои высказывания, стараются развернуть их для слушателя. Увеличение иллюстративных и опорных смысловых единиц не нарушало целостности и определенной связности НПВ младших школьников. В ситуации порождения НПВ дети демонстрировали выраженный интерес к речевой деятельности:

эмоционально положительно отнеслись к речевой задаче, старались максимально развернуть свое высказывание, сделать его понятным для слушателя.

Достоверные различия проявляются не только у самого благополучного типа, но и дифференцируют наиболее проблемных детей. Мы видим, что количество смысловых единиц у представителей разных типов различаются почти в два раза (8,45 в первой и 4,91 в третьей группе). Из этого следует, что зависимость от интеллектуальных характеристик очень высока.

При большем дефиците познавательных способностей возможность осуществлять внутреннее планирование высказывания меньше. Несмотря на выраженный интерес к речевому заданию, дети двух последних групп не смогли максимально развернуть смысловое содержание своих текстов. Особые трудности испытывали дети с низким УСПД и слабой заинтересованностью речевой коммуникацией. Приведем примеры НПВ детей с разными типологическими особенностями.

**Вадик Щ. (3 класс, пограничный тип), текст НПВ, сильная заинтересованность.**

Когда-то раньше у меня были два друга // *Витя и Леша* // Я с ними ходил всегда // *Во всякие там путешествия* // Первое путешествие наше было в лес // Потом до Первомайского // *Мы узнавали всего нового / что в Первомайском* // *Смотрели там на город* // *Мой дом Флюкова 3* // Мы ходили на речку Каю // Делали удочки сами // Рыбачили на них // У меня еще был друг Денис // *Он тоже любил ходить с нами сначала* // *Но его иногда не отпускали* // Мы вставали утром и ходили / там на водокачку / иногда // Если были деньги / мы останавливались где-нибудь там / покупали в каких-нибудь магазинах // (Общее количество смысловых единиц – 17; опорных – 10; иллюстративных – 7).

**Даша Т. (2 класс, классический тип), текст НПВ, сильная заинтересованность.**

Вот / ну / когда мы с мамой ходили в зоопарк // *Он туда приезжал / ну / там / где животных показывают* // Она мне купила банан // Банан купила / и / мы пошли к обезьянке // *Она там в такой клетке сидела / ее не видно сначала* // И я посмотрела на обезьянку // Она на банан посмотрела // Потом я подошла поближе / поближе подошла // И она у меня забрала банан // *Прямо вот так* // И съела // Я не испугалась // (Общее количество смысловых единиц – 12; опорных – 9; иллюстративных – 3).

**Маша К. (3 класс, классический тип), текст НПВ, невыраженная заинтересованность.**

Я однажды в больнице лежала // *Я с бабушкой лежала там* // У меня голова болела // Мне сказали надо лечиться // Потом я полечилась // Мне уколы ставили / тут // Я плакала // Потом врач сказал ехать домой // Ну мы поехали // (Общее количество смысловых единиц – 9; опорных – 8; *иллюстративных* – 1).

**Сережа Ш. (2 класс, осложненный тип), текст НПВ, сильная заинтересованность.**

Я один раз гулял во дворе там // Потом кока-кола проехала // Меня дяденька угостил // Я в кузов залез / и прокатился без спроса // Он увидел когда / ругался // Я убежал от него // Ну я домой пошел // (Общее количество смысловых единиц – 7; опорных – 7; *иллюстративных* – 0).

Таким образом, смысловое содержание устной речи умственно отстающих детей определяется мерой дефицита познавательных способностей, зависит от условий порождения речевого высказывания и мотивации к речевой коммуникации. Наиболее благоприятными для разворачивания смысловых планов высказывания детей оказываются условия порождения НПВ, когда возникает естественная мотивация к речевой коммуникации. В таких ситуациях дети демонстрируют выраженный интерес к речевой деятельности и стараются развернуть содержание своего рассказа для слушателя.

Особую смысловую нагрузку в детских высказываниях выполняли невербальные компоненты (НвКВ), позволяющие младшим школьникам снимать языковую избыточность, смысловую и синтаксическую разорванность, неполноту высказывания, его интонационную незаконченность. В связи с этим представлялось целесообразным проанализировать использование детьми НвКВ в разных условиях речепорождения.

Данные таблицы 10 демонстрируют более активное использование НвКВ детьми обеих групп в НПВ нежели в ПВ (различия в группах достоверны при  $p < 0,001$ ). Это еще раз подтверждает факт реагирования детей на изменение условий речепорождения.



Таблица 10.

**Частота использования НвКВ умственно отсталыми и нормально развивающимися младшими школьниками (%)**

Показатели	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=24)	Классический (n=88)	Осложненный (n=12)	
Частота использования НвКВ в ПВ	18,21±3,01	20,98 ± 3,31	22,92 ± 2,87	17,88 ± 1,94
Частота использования НвКВ в НПВ	30,09±4,03	34,02 ± 5,49	34,91 ± 5,18	23,79 ± 3,24
Достоверность	$p_{1,4}<0,001$	$p_{1,4}<0,001$	$p_{1,4}<0,0001$	

В разговорной речи НвКВ составляют весьма важный визуальный коммуникативный компонент общения, обслуживающий достаточно емкий информационный канал. Это позволяет считать их полноценными смысловыми единицами. Младшие школьники с нормальным интеллектом сознательно придерживаются языковых норм, лучше контролируют выбор языковых средств, поэтому меньше используют НвКВ как в ПВ, так и в НПВ ( $p<0,001$ ).

Показатели использования НвКВ у умственно отсталых вновь зависят от их психологического типа. Большое количество НвКВ в текстах представителей классического (20,98 % и 34,02 %) и осложненного (22,92 % и 34,91%) типов свидетельствует о недостаточной способности школьников контролировать использование языковых средств. Дети активно обращаются к невербальному коду коммуникации, как наиболее доступному для них средству общения. Корреляционной связи НвКВ с УСПД, ВИП и интересом к речевой деятельности не обнаружено.

Анализ высказываний умственно отсталых детей показал, что их устная речь часто конструируется из вербальных и невербальных фрагментов. НвКВ в речи детей нередко выполняют функцию члена предложения, иногда заменяя его. В каждом конкретном случае НвКВ носили личностно-ситуативный смысл и понимались из всей ситуации описываемого ребенком

события. Рассказывая на оценку и участвуя в составлении фонотеки интересных историй, дети ЭГ активно использовали НвКВ в различных значениях.

Благодаря указательным НвКВ школьникам не нужно было называть предмет и его местонахождение, место протекания события или какую-то часть пространства. Указательные НвКВ полностью понимаются лишь в языковом контексте, поэтому часто сопровождаются указательными местоимениями (тут, там, вот, здесь, этот и т.д.). Приведем примеры: Они спрашивают / вы где будете прятаться? Мы говорим тут (показывает на дерево). Ну вот мы идем / оста-навливаемся / иногда где-нибудь там (показывает в сторону). Она мне такой наряд сделала / здесь (показывает место на талии) бантик / тут (показывает на руку) такая ленточка / а тут (показывает на голову) такой цветочек. Потом этот (показывает на диктофон) мне дает / я его слушаю. Надо встать вкруг / по двое / вот тут и тут (показывает места расположе-ния пар в игре) / в свои домики.

Описательные НвКВ помогали учащимся передавать в высказываниях форму, размер предмета, пространственное расположение, облегчали иллюстрирование различных движений. Покажем на примерах: У меня тут вот такая (показывает рукой размер) царапина потом была. Вот так берешь в руки песок (показывает двумя руками). А он мне показывает вот так (руками «рисует» в воздухе круг). Ну / я там вот так (изображает позу «подогнув ноги») села. Ну / вот / берешь вот так (показывает) ракетку / ударяешь вот так (показывает движение). Мы там вот так делали (показывает как маршировали на празднике). Он еще вот так делает (показывает как ежик носом водит по сторонам).

НвКВ в значении утверждения, отрицания, вопроса или побуждения учащиеся использовались в моменты, когда в ходе рассказывания реагировали на реплики собеседника (экспериментатора), пытались вызвать его реакцию, уточняли информацию. Например: пожимание плечами (знак незнания), кивание головой (знак согласия), качание головой (знак отрицания или вопроса), махнуть рукой (знак отказа от намерения), возгласы в сочетании с жестами и мимикой («угу», «да-да», «здесь?») и т.д.

Таким образом, сопровождая вербальные элементы речевого высказывания и сочетаясь с ними, НвКВ полноценно раскрывали предметно-



Тексты НПВ детей обеих групп оказались более насыщенными деталями и подробностями. ПВ не отличались особой детализацией, по ним можно было получить лишь общее представление о событии, в них нередко наблюдались пропуски структурных элементов. Следует обратить внимание на то, что в ситуации ПВ 88,3 % нормально развивающихся школьников высказываются хоть и не примитивно, но скупно. 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.

Улучшение содержательной развернутости устных высказываний во втором задании показали 98,3% школьников КГ и 71,1% учащихся ЭГ. Статистический анализ изменения уровней развернутости содержания высказываний по критерию  $\chi^2$  показал статистическую значимость различий между ПВ и НПВ в обеих группах детей ( $p < 0,001$ ).

Полученные высказывания зависели от типологических характеристик испытуемых. Очевидно, что наиболее «благополучные» умственно отсталые дети 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, также демонстрируют существенный прогресс в НПВ. Самыми неблагополучными оказывались испытуемые, характеризующиеся сочетанием низкого интеллекта с устойчивыми поведенческими нарушениями. Половина из них в ситуации рассказа на оценку фактически не справлялась с заданием. Остальные продуцировали бедные в содержательном плане высказывания.

Весьма показательным перемещение по уровням развернутости содержания устных высказываний, происходящее при смене коммуникативной ситуации. Так, в группе детей, отнесенных к пограничному типу, качественное улучшение содержательной развернутости монологов в ситуации, стимули-

рующей использование разговорной речи, произошло в 22 (91,6%) случаях. Улучшение показали 65 (73,8%) детей, отнесенных к классическому типу. В группе осложненного типа передвижение по уровням развернутости содержания высказывания составило 6 (50%) человек.

Таким образом, несмотря на то, что монолог закономерно труден для умственно отсталых, 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.

Наблюдение за детьми в моменты речепорождения позволило обнаружить индивидуальные варианты проявления интереса к речевой деятельности у представителей разных психологических типов. Данные представлены в таблице 12.

**Таблица 12.**

**Индивидуальные проявления содержательной развернутости устных высказываний умственно отсталых младших школьников, относимых к разным психологическим типам**

Психологический тип	Интерес к речевой деятельности	Уровень содержательной развернутости устного высказывания
Пограничный	Сильная заинтересованность.	Высказывание развернутое, насыщенное.
	Невыраженная заинтересованность.	Высказывание оставляет впечатление вполне успешного и достаточного в содержательном плане.
	Слабая заинтересованность.	Высказывание кажется «скупым», но не примитивным
Классический тип	Сильная заинтересованность.	Высказывание оставляет впечатление вполне успешного и достаточного в содержательном плане.
	Невыраженная заинтересованность.	Высказывание кажется «скупым», но не примитивным.
	Слабая заинтересованность.	Высказывание оставляет впечатление бедного в содержательном плане.
Осложненный тип	Сильная заинтересованность.	Высказывание оставляет впечатление бедного в содержательном плане.
	Невыраженная заинтересованность.	Высказывание трудно назвать рассказом.
	Слабая заинтересованность.	Отказ от высказывания.

Качественное соотнесение вариантов проявления интереса к речевой деятельности, типа познавательной деятельности и уровня развернутости содержания высказывания позволяет характеризовать индивидуальные особенности и потенциальные возможности устной речи умственно отсталого ребенка, определять траекторию коррекционной работы с ним.

Данные показывают, что наибольшие трудности в порождении речевых высказываний испытывают дети, относимые к осложненному типу. Качество их устной речи мало зависит от интереса к речевой деятельности, поэтому в речевой работе с ними недостаточно изменений коммуникативных условий (как для пограничного типа), необходимы дополнительные коррекционные мероприятия, направленные на преодоление косности и тугоподвижности мышления и способствующие развитию умения оперировать речевым материалом.

Проведенный анализ ПВ и НПВ младших школьников разных выборок показал, что некоторые характеристики устной речи детей зависят от ряда факторов. Для определения ведущих факторов, детерминирующих содержательную развернутость ПВ и НПВ умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников, был проведен дисперсионный факторный анализ ANOVA, результаты которого приведены в таблице 13.

Анализ показал, что интерес к речевой деятельности является ведущим фактором, определяющим содержательную развернутость высказывания, особенно подготовленного. В наблюдении за детьми фиксировались признаки, отражающие интерес детей к речевой деятельности: эмоциональные реакции при выполнении речевого задания, отношение к своему высказыванию, готовность развернуть высказывание, сделать его понятным для слушателя.

Слабая или невыраженная заинтересованность к речевой деятельности на самом деле может не связываться жестко с качеством речи и речевой ак-

тивностью детей. Однако педагог в таком случае с высокой вероятностью не отметит потенциальных речевых возможностей ребенка.

Таблица 13.

**Факторы, определяющие уровень содержательной развернутости устных высказываний умственно отсталых младших школьников в разных коммуникативных ситуациях**

Устная подготовленная речь (n=123)			Устная неподготовленная речь (n=124)		
Фактор	F	Достоверность	Фактор	F	Достоверность
Интерес к речевой деятельности	138,20	0,001	Интерес к речевой деятельности	77,72	0,001
Психологический тип	41,27	0,001	Психологический тип	42,02	0,001
УСПД	16,96	0,001	УСПД	12,89	0,001
ВИП	4,94	0,001	ВИП	7,18	0,001
Возраст	0,55	Н.д.	Возраст	2,18	0,05
Год обучения	0,36	Н.д.	Год обучения	0,88	Н.д.

Данные в таблице демонстрируют, что качество ПВ у умственно отсталых меньше связывается с вербальным интеллектом, но больше – с уровнем познавательной деятельности. Вербальный интеллект оценивается на основе выполнения заданий, которые сложны для умственно отсталых. Разброс показателей ВИП оказывается слишком велик для того, чтобы какие-то зависимости могли четко прослеживаться. Уровень сформированности познавательной деятельности (УСПД), напротив, устанавливается экспертной оценкой учебного поведения. Очевидно, что повышается она благодаря старательности ребенка, его способности к подражанию, копированию речевых образцов, что, собственно, и определяет качество подготовленной речи.

Для неподготовленной речи вербальный интеллект имеет несколько большее значение. Самые бедные по содержанию тексты продуцировали испытуемые с наибольшей выраженностью психического недоразвития. Этот факт вполне ожидаем, и не требует дополнительных разъяснений. Интересно, что похожая тенденция обнаружена в группе нормально развивающихся младших школьников (таблица 14). Однако у них, наоборот, менее значим УСПД – из-за того же малого разброса возможных показателей или возмож-

но оттого, что психологически разговорная речь весьма далека от тех личностных характеристик младших школьников, которые в норме определяют учебное поведение (маркером качества которого и является УСПД).

Таблица 14.

**Факторы, определяющие уровень содержательной развернутости устных высказываний нормально развивающихся младших школьников в разных коммуникативных ситуациях**

Устная подготовленная речь (n=60)			Устная неподготовленная речь (n=60)		
Фактор	F	Достоверность	Фактор	F	Достоверность
Интерес к речевой деятельности	72,69	0,001	Интерес к речевой деятельности	33,46	0,001
УСПД	8,38	0,001	УСПД	5,99	0,004
ВИП	2,24	0,01	ВИП	8,95	0,001
Возраст	1,69	Н.д.	Возраст	0,71	Н.д.
Год обучения	0,55	Н.д.	Год обучения	1,13	Н.д.

Следует отметить, что ни возраст, ни год обучения не входил в число факторов, значимо влияющих на качество устной речи. В группе нормально развивающихся сверстников качество ПВ и НПВ также не обнаруживало достоверных изменений, зависящих от возраста ребенка. Мы объясняем это уже отмечавшимся другими исследователями общим ухудшением качества устной речи современных детей и, соответственно, наибольшей сложностью для них именно монолога. Интерес к речевой деятельности нормально развивающихся школьников также являлся ведущим фактором, определяющим качество их устной речи.

Приведенные данные доказывают, что различия в характеристиках устной монологической речи умственно отсталых младших школьников определяются мерой интеллектуальной недостаточности, зависят от интереса к речевой деятельности и соотносятся с психологическими типами. Выявляемые индивидуально-типологические различия должны учитываться при планировании психокоррекционной работы с детьми.



### **3.2. Сопоставительное изучение диалогической речи умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников**

Третьей коммуникативной ситуацией в экспериментальном исследовании был учебный диалог между детьми, который строился на материале учебной задачи, преподносимой участникам в игровой форме (построение «поезда» из картинок). Учебная задача заключалась в установлении и вербализации смысловой связи между объектами. Дети должны были объяснять свои действия-умозаключения партнеру, а также имели возможность корректировать его действия.

Были получены и проанализированы 30 диалогов 60 умственно отсталых младших школьников и столько же диалогов нормально развивающихся детей того же возраста. В анализе диалогической речи учитывались способы решения учебной задачи (варианты установления связей между объектами), речевое поведение детей (тип собеседника), разнообразие реплик-высказываний по функциональной направленности, варианты взаимодействия детей в дидактической игре. Предполагалось, что речевые возможности умственно отсталых детей проявятся в диалоге более отчетливо. Индивидуальные различия диалогической речи умственно отсталых младших школьников будут определяться не только дефицитом познавательного развития, но и эмоционально-поведенческими особенностями.

В группе умственно отсталых детей были выделены 20% учащихся, отнесенных к пограничному типу, 61,6% соответствовали классическому типу и 18,3% - осложненному типу. Остановимся на анализе способов решения учебной задачи и умения объяснять свои действия детьми разных групп. Таблица 15 наглядно иллюстрирует способность устанавливать смысловые связи между объектами у большинства школьников с нормой интеллекта (81,6%) и умственно отсталых детей, отнесенных к пограничному типу (66,6%).

Таблица 15.

**Показатели вариантов установления связи между объектами младшими школьниками разных групп (%)**

Вариант установления связи между картинками в «поезде»	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Соединение картинок без учета каких-либо связей	-	18,9 (7)***	72,7 (8)	-
Соединение картинок по внешним признакам	33,3 (4)***	81,0 (30)***	27,2 (3)	18,3 (11)
Соединение картинок по смысловым связям	66,6 (8)***	-	-	81,6 (49)

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$  Фишера: \*\*\*- при  $p < 0,001$ .

Дети соединяли картинки «поезда» в основном по смысловым связям (по обобщающим признакам, функциональному назначению, причинно-следственные связи), реже пробуя сочетания по внешним признакам. Школьники с нормальным интеллектуальным развитием чаще демонстрировали причинно-следственные связи и связи по обобщающим признакам, реже – по функциональному назначению. Все это находило отражение в развернутых комментариях детей. Приведем примеры комментариев детей с нормальным развитием: Некоторые самолеты не могут летать, потому что гроза (самолет и туча). От грозы с дождем растет урожай (морковь и туча). В доме самовар кипит, будем чай пить с молоком (дом, самовар, чашка, корова). Дому нужен забор, чтобы чужие не зашли (дом и забор). Можно салат сделать, чтобы вкусно было (морковка и яблоко). Потому что когда мышку ловят, ей морковку в мышеловку кладут (мышка и морковка). Зайчик варит сок морковный (заяц и морковь). Живое к живому (мышка и заяц). Она тоже растет (морковь и яблоко). Сыр из молока делают (сыр и корова). Потому что тоже явление природы (солнце и туча). Где червяк для птички? В яблоке (птица и яблоко). У одного пассажира в самолете есть птичка (самолет и птица). Корова дает молоко, поэтому к корове тянет кошку (корова и кот). Самовар отсвечивает и солнце отсвечивает (самовар и солнце). Корова тоже коричневая как чай (чашка и корова).

У умственно отсталых младших школьников, отнесенных к пограничному типу, наблюдалось преобладание связей по функциональному назначе-

нию, несколько реже – причинно-следственные связи и связи по обобщающим признакам. Их комментарии были не столь развернутыми как в норме, однако хорошо объясняли связи объектов. Например: К бабушке пришел чай попить с яблоками (самовар, яблоко). А ворона любит сыр (птица и сыр). В доме должны жить домашние животные (дом и корова). Заяц живет с ежиком в лесу (заяц и еж). Ежик любит яблоко, а солнце ничего не любит (еж, яблоко, солнце). Около забора есть грядка (забор и морковь). Самолет летает над домом (самолет и дом). Кошка любит мышку (кот и мышка). В самолете можно пить чай, вкусный, полезный, лечебный, чтобы не болеть и не кашлять (самолет и самовар). Яблоко не может без дождя (яблоко и туча). Он шипит как кошка (самовар и кот). Солнце светит над домом, и ребята могут гулять (солнце и дом). Мышка может забор грызть (мышка и забор). Кошка любит птичек ловить (кошка и птица).

Соединение картинок по внешним признакам наблюдалось у большинства умственно отсталых (61,66%). Комментарии в этом случае выглядели краткими, но вполне понятными. Например: Потому что синий цвет есть (у коровы ленточка и туча). Здесь и здесь круглый (самовар и яблоко). Самолет похож на птицу (птица и самолет). У него такой же нос (ежик и мышка). Просто они цветом одинаковые (самолет и чашка). Потому что он оранжевый и он (дом и забор). Самовар желтый и солнышко желтое (самовар и солнце).

Соединение картинок без учета каких-либо связей допускали 25% обследованных. Выраженный дефицит познавательных способностей не позволял учащимся устанавливать разнообразные связи между объектами. Дети механически присоединяли картинку друг к другу, не комментируя свои действия, или односложно уточняли свой выбор: Туча (заяц и туча). Бегают (забор и заяц). Молоко (самолет и корова). Тут еще есть вот это (яблоко и дом). Сюда поставлю (чашка и солнце). Вот киска (сыр и кот). Подобные решения были типичными для представителей осложненного типа (72,7%). По-видимому, эти школьники не имели достаточной мотивации ни для выполнения задания, ни для коммуникации со сверстниками.

В группе умственно отсталых школьников выявлены корреляционные связи с УСПД ( $r=0,70$ ), ВИП ( $r=0,72$ ) и разнообразием реплик-высказываний

( $r=0,62$ ). У нормально развивающихся детей коэффициенты корреляции были ниже ( $r=0,50$ ;  $r=0,54$ ;  $r=0,35$  соответственно).

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что способ решения учебной задачи, зависящий от уровня интеллектуального развития ребенка и показателей вербального интеллекта, определяет умение ребенка объяснить устанавливаемые связи между объектами. Наиболее развернутые комментарии демонстрировали представители пограничного типа, менее развернутые – классического типа. Школьники, отнесенные к осложненному типу, реже объясняли свои выборы.

Наблюдение за речевым поведением детей позволило установить, что наиболее благополучные школьники ведут себя в учебном диалоге как равноправные собеседники. Все учащиеся КГ отличались гибким поведением по отношению к собеседнику, демонстрировали адекватное речевое поведение в игре. Даже если кто-то из детей проявлял доминирующую или уступчивую позицию, в целом это не нарушало картины равноправного ведения диалога, партнеры уравнивали речевое поведение друг друга (таблица 16).

Таблица 16.

**Варианты речевого поведения (типы собеседников) младших школьников разных групп (%)**

Типы собеседников	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Ведомый собеседник	-	10,8 (4)***	72,7 (8)	-
Ведущий собеседник	-	8,1 (3)*	27,2 (3)	-
Равноправный собеседник	100***	81,0 (30)	-	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$ -критерию Фишера: \* - при  $p<0,05$ ; \*\* - при  $p<0,01$ ; \*\*\* - при  $p<0,001$ .

В ходе наблюдения было установлено, что равноправное речевое поведение демонстрировали умственно отсталые представители пограничного (100%) и классического типа (81%). При этом учащиеся, отнесенные к классическому типу, чаще используют в общении со сверстником три способа

речевого поведения (уступчивый, доминирующий, отстраненный), тогда как представители осложненного типа чередуют лишь два способа (уступчивый и доминирующий). При лучшем варианте речевого поведения (пограничный тип) испытуемые более чутко реагируют на реакции собеседника, могут выражать готовность соглашаться с ним и настаивать на своей позиции, уходить от конфликтных ситуаций, не уступая партнеру, но и не отстаивая свою позицию.

Речевое поведение представителей классического типа не отличалось такой чувствительностью по отношению к партнеру. Однако дети демонстрировали хорошо усвоенные стереотипы реагирования на речевые реакции собеседника (принимают требования партнера, более-менее активно высказывают свою позицию, учитывают смену реплик в диалоге), поэтому их поведение было похоже на поведение равноправного собеседника.

Таким образом, умственно отсталые младшие школьники с наиболее выраженным дефицитом познавательных способностей обнаруживают стабильное преобладание одного из способов речевого поведения, тогда как более благополучные в познавательном и эмоционально-поведенческом плане дети проявляют гибкость в ведении учебного диалога.

В ходе исследования было обнаружено, что тип ребенка-собеседника определяет разнообразие его реплик-высказываний в диалогической речи. Ярко это проявлялось в речи как нормально развивающихся детей ( $r=0,89$ ), так и умственно отсталых ( $r=0,73$ ),  $p<0,05$ .

Перейдем к анализу разнообразия использования диалогических реплик-высказываний детьми разных групп. Представленные в таблице 17 данные показывают, что дети, которые демонстрировали себя как равноправные собеседники, активно поддерживали разговор с собеседником на протяжении всей игры, варьируя с помощью разнообразных реплик способы решения учебной задачи. Дети с нормальным интеллектуальным развитием были в

этом плане успешней (100%), чем умственно отсталые (70% от всей группы),  $p < 0,001$ .

Таблица 17.

**Варианты использования реплик-высказываний в диалогической речи учащимися разных групп (%)**

Варианты использования реплик-высказываний	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Минимальное количество реплик-высказываний	-	10,8***	72,7	-
Неравномерное использование реплик-высказываний	-	8,1*	27,2	-
Использует разнообразные реплики-высказывания	100***	81,0	-	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$  Фишера: \* - при  $p < 0,05$ ; \*\* - при  $p < 0,02$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

Неравномерное использование реплик наблюдалось в диалогах детей, отнесенных к ведущему типу собеседника (так проявляли себя 27,2% представителей осложненного и 8,1% классического типов). В этих случаях активное использование реплик сменялось формальным ведением диалога, так как лидирование в игре чередовалось равнодушием к собеседнику.

Дети, речевое поведение которых оценивалось как ведомый собеседник, обходились минимальным количеством реплик (72,7% осложненного и 10,8% классического типов). В их диалогах преобладали односложные реплики-высказывания, позволяющие формально поддерживать разговор, особо не разворачивая его тему. Младшие школьники не стремились оречевлять свои действия, предпочитали играть молча.

Показатели частоты встречаемости реплик-высказываний с различной функциональной направленностью показано в таблице 18.

Таблица 18.

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

Функциональная направленность реплик-высказываний	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			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  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Данные таблицы показывают, что наиболее насыщенными оказались учебные диалоги нормально развивающихся школьников и умственно отсталых детей, отнесенных к пограничному типу. Об этом свидетельствует существенный процент реплик констатирующего и уточняющего характера (47,25% в КГ и 40,52% в ЭГ) и активное использование реплик воздействующего плана (27,09% и 25,30% соответственно). Дети комментировали свой выбор, переспрашивали, побуждали партнера к действиям, поддерживали его похвалой, поправляли ошибки. В то же время представители пограничного типа реже уточняли информацию, менее активно устанавливали контакт с партнером, чаще обходились односложными реакциями на сообщение собеседника. Приведем примеры реплик-высказываний детей названных групп.

**Таня Р. (2 класс, общеобразовательная школа, равноправный собеседник)**

Мы с тобой поиграем вот в такую игру (*раскладывает картинки*) /. Вот / смотри /. В волшебную страну поехала маленькая девочка / и ей / чтобы ей поехать / надо собрать вагончики / чтобы все было взаимосвязано //. Например / корова / вот / домашнее животное (*ставит рядом с кошкой*) //. Или / вот / она молоко / а из молока делают сыр /. Сыр можно поставить так / чай пить (*показывает на чашку*) //. Вот такой поезд / чтоб все было связано / поняла /? Вот / попробуй //. Давай первым поставим корову /. Кого ты к ней поставишь /? Хорошо / сыр //. А так давай поставим кошку / она тоже домашнее животное / как и корова / она живет рядом с коровой //. Теперь смотри сама / я больше ставить не бу-

ду // . А сейчас яблоко / или это не яблоко /? Яблоко и морковка / очень вкусные / фрукты и овощи / это полезно // . Вот / забор / . Все-таки морковка и яблоко / на дереве и около забора / они наверно рядом с забором / да /? Как ты думаешь //? Туча / чем связана с растениями /? Наверно туча с дождиком / дождик капает / и они растут / и вот так // . Дождик и солнышко / . Ну / как ты думаешь /? Ну потому что / хочешь я тебе помогу /? Наверно солнце и тучки находятся на небе / . А самолет по небу летает / . И еще птица / . Ты молодец // . А ежик за ним (*показывает на зайца*) подсматривает // . Что такой же формы как ежик //? Ну / да / ну у нее вот (*показывает на нос мышки*) такой же // . Теперь надо подходящую картинку (*пытается переставить кошку*) / ой / ну что-то не получается у меня // . Она же мышке не друг / пусть лучше идет к корове // .

**Максим 3. (2 класс, коррекционная школа, пограничный тип, равноправный собеседник)**

Садись сюда / . Вот / я тебе картинки достану // . Ты должен картинки рассмотреть // . Витаминка отправилась к бабушке / . Она не может поехать / потому что не знала как // . Ну она подумала, может что-нибудь взять с собой // . Вот / тебе надо эти картинки расставить вот сюда / по-порядку / чтобы подходило // . Давай начинай / . Думай // . Нет / ты не правильно / . Я думаю / что эта картинка (*ставит дом*) // . Ты рассказывай / как ты думаешь / . Хорошо /? Теперь я поставлю кошку вот сюда / она живет в доме / . Давай ты // . Теперь объясни / почему ты поставил // . Ну / можно сказать так / . А по-другому как ты считаешь /? А вот обрати внимание / Витаминка круглая и здесь тоже (*показывает на зайца*) / . Ну мордочка тоже такая / . Правильно / молодец // . А почему ты поставил именно яблоко /? Давай помогу / . Чем они похожи /? Правильно / ставь // . Я поставлю солнышко / оно тоже желтое // . Почему ты выбрал самовар /? Хорошо / давай следующую картинку // . Я вот эту / ну потому что тут наливают чай (*ставит кружку*) // . Ну подумай внимательно / какую картинку тебе надо подобрать /? Так / предположим // . Следующая будет эта / ёжик из леса бежит // . А почему ты выбрал крысу /? Ну бывает такое / что в доме крысы водятся / . А чем крыса питается /? Так / а я выбираю орла / потому что в небе летает / . Давай следующую // . Почему выбрал самолет /? Да / правильно / молодец // . Облако / оно тоже на небе // .

В диалогической речи представителей классического типа более частотными оказались реплики, воздействующие на собеседника (42,74%). Часто наблюдались побуждения партнера к действиям, похвала или критика его выбора. Реплики-комментарии и уточнения встречались реже, как и односложные реакции на сообщения партнера (23,36% и 20,49%). Учебные диалоги детей напоминали поведение учителя на уроке, что свидетельствует об усвоенных речевых стереотипах и умении школьников имитировать речь взрослого. Приведем пример.

**Саша П. (2 класс, коррекционная школа, классический тип, равноправный собеседник)**

Садись сюда / . Вот сюда / ко мне лицом // . Это Витаминка / она к бабушке поехала на выходные / . Витаминка села на очень красивый поезд / . И этот поезд надо / чтобы он был большим // . Прибавь картинку / . Чтобы было одинаково / . Вот, я ложу грозу / а ты вот любую картинку ложи / . Чтобы подходила / . Ну, какую надо тебе / ложи какую-нибудь



картинку / . И ты должна объяснять // . Нет / по одной / . Ты первая / я вторая // . Так, объясняй / . Они похожи чем-нибудь //? Молодец / . А кошка /? Здесь с кошкой надо сравнивать // . Давай дальше / чтобы было все по цвету / . Ну не по цвету / по форме можно // . Так / что там /? Не правильно / . Давай тебе помогу / . Так / дальше ставь / . Так / объясняй // . Хорошо / . А морковь как с ним отличается /? Это корова / она бывает домашняя / . А корова чем отличается /? Смотри / здесь так нарисовали / что здесь чай // . Корову доят / она дает молоко / . Я тебе подсказываю / . Ставь // . Тут тебе уже посложнее / . Объясняй / . Ну, что у самолета есть /? Ну так и говори / . Молодец / . Это облако / я думаю облако и гроза в небе / . Так / дальше ставь // . А здесь если не придумаешь / то проиграешь / может быть // . Ну / соображай / здесь еще картинки // . А я мышку сюда / сыр у нее // . И вот тебе / ежик любит яблоко // .

Диалоги детей, отнесенных к осложненному типу, отличались большей формализованностью. Учащиеся практически не использовали уточнения, комментарии, переспросы, не стремились установить контакт с собеседником, слабо реагировали на его сообщения, не замечали ошибок, не пытались давать оценку происходящему. В учебных диалогах детей существенно преобладали реплики, формально поддерживающие диалог (63,35%). Приведем пример.

**Сергея Б. (2 класс, коррекционная школа, осложненный тип, ведущий собеседник)**

Иди / в игру поиграем // . Витаминка едет к бабушке / . Надо сюда поставить любую картинку / . Вот так / чтобы на загадку ты отгадал // . Вот / ну почему домик /? Потому что он такой дом / а паровоз вот такой / . Ставь // . Потому что это домик такой / а это к домику (*ставит забор*) / . Ставь ты // . Потому что он желтый / и этот тоже желтый (*сыр и самовар*) // . Потому что здесь красный / и здесь красный (*яблоко и морковь*) // . Угу / . Дальше / Так / вот здесь // . *Дальше играет молча, не обращая внимания на выбор партнера, соблюдая при этом очередность ходов.* Здесь есть такое круглое и здесь // .

**Слава Ц. (3 класс, коррекционная школа, осложненный тип, ведомый собеседник)**

*На предложение поиграть начинает молча раскладывать картинки.* Паровоз идет // . Чашка подходит / . Чай пить // . Яблоки // . Туча // . Вот (*ставит самолет*) // . А мышка ест сыр // . Молоко // . Заяц // . Я буду сейчас // . Это желтое (*ставит самовар*) // . Ежик любит яблоко // . Вот получилось (*ставит последнюю картинку*) // .

Анализ учебных диалогов младших школьников разных групп показал, что качество диалогической речи детей зависит от эмоционально-поведенческих особенностей, познавательного развития и вербального интеллекта ребенка. Для определения ведущих факторов, детерминирующих разнообразие реплик-высказываний в устных диалогах умственно отсталых

и нормально развивающихся младших школьников, был проведен дисперсионный факторный анализ ANOVA.

Таблица 19.

**Факторы, определяющие разнообразие реплик-высказываний в устном диалоге младших школьников разных групп**

Умственно отсталые младшие школьники (n=60)			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)		
Фактор	F	Достоверность	Фактор	F	Достоверность
Тип собеседника	45,35	0,001	Тип собеседника	41,46	0,001
Способ решения учебной задачи	23,85	0,001	Способ решения учебной задачи	18,56	0,001
УСПД	15,96	0,001	УСПД	11,33	0,001
ВИП	14,98	0,001	ВИП	10,94	0,001
Возраст	0,73	Н.д.	Возраст	0,82	Н.д.
Год обучения	1,7	Н.д.	Год обучения	2,93	0,06

Данные таблицы 19 показывают, что речевое поведение (тип собеседника) является ведущим фактором, определяющим насыщенность реплика-высказываниями учебного диалога детей обеих выборок ( $F=45,35$  и  $F=41,46$  при  $p<0,001$  в обоих случаях).

Как показало наблюдение, дети, проявляющие признаки равноправного собеседника, активнее ориентировались на партнера по игре, гибко подстраивались под изменения игровой ситуации, свободно используя разнообразные по функциям реплики-высказывания. В случаях достаточной выраженности эмоционально-поведенческих особенностей (ведущий собеседник) обнаруживалось неравномерное использование реплик-высказываний, проявляющееся в чередовании речевой активности и не выраженного интереса к собеседнику. Слабое проявление речевой активности (ведомый собеседник) выражалось формальным участием в разговоре с минимальным использованием реплик-высказываний.

Качество диалогической речи умственно отсталых школьников сильнее зависело от способа решения учебной задачи ( $F=23,85$  при  $p<0,001$ ) и не-

сколько меньше – от УСПД ( $F=15,96$ ;  $p<0,001$ ) и ВИП ( $F=14,98$ ;  $p<0,001$ ). Наиболее развернутые комментарии и объяснения демонстрировали дети, у которых в решении учебной задачи преобладали смысловые связи. Менее развернутые реплики-объяснения наблюдались в случае, когда дети устанавливали между объектами внешние связи. Комментарии были скудными или практически отсутствовали, когда происходило механическое соединение картинок без какой-либо связи. Такие высказывания продуцировали дети с наибольшей интеллектуальной недостаточности.

Схожая картина наблюдалась в группе школьников с нормальным развитием. Качество учебного диалога больше сопряжено со способом решения учебной задачи ( $F=18,56$ ;  $p<0,001$ ) и УСПД ( $F=11,33$ ;  $p<0,001$ ) и меньше зависит от ВИП ( $F=10,94$ ;  $p<0,001$ ). Приведенные данные доказывают, что различия в характеристиках устной диалогической речи определяются мерой интеллектуальной недостаточности и зависят от речевого поведения младшего школьника.

В анализе учебных диалогов детей нас также интересовало, насколько дети могут с помощью диалогической речи договариваться, понимать друг друга и осуществлять совместное решение учебной задачи. В связи с этим кроме типов речевого поведения и реплик-высказываний мы выделяли варианты взаимодействия детей в дидактической игре. Наблюдались два типа совместной деятельности детей, каждый из которых обеспечивал определенный способ выполнения учебного задания.

Большинство детей обеих групп рассматривали учебную задачу как некое целое и координировали свои действия с действиями партнера. В таком взаимодействии присутствовали попытки обмена и перераспределения действий, понимание каждым ребенком зависимости своих действий от действий другого. Интерактивный тип выполнения игрового задания был характерен для всех детей КГ и школьников ЭГ, отнесенных к пограничному типу.

Данный вариант совместной деятельности наблюдался и у 81% представителей классического типа (таблица 20).

**Таблица 20.**

**Варианты взаимодействия младших школьников разных групп в дидактической игре (%)**

Варианты взаимодействия	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Коактивное взаимодействие	-	18,9***	100	-
Интерактивное взаимодействие	100***	81,0	-	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$  Фишера: \* - при  $p < 0,05$ ; \*\* - при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

Коактивное взаимодействие демонстрировали дети, у которых более выражены эмоционально-поведенческие особенности (все представители осложненного типа и 18,9% - классического типа). Решение учебной задачи строилось на основе объединения предметных действий, но без учета действий партнера. В результате могли возникнуть либо два «поезда», либо один, в котором расположение картинок определялось на основе индивидуальных замыслов детей.

Поскольку процесс игрового взаимодействия находил свое отражение в речевой форме (корреляционная связь была высокой  $r=0,79$  при  $p < 0,05$ ), были выделены два типа устных диалогов, описание которых представлено в параграфе 2.2.

**Таблица 21.**

**Распределение младших школьников разных групп по типам диалогов (%)**

Типы диалогов	Психологические типы умственно отсталых младших школьников			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Монодиалог	-	18,9***	100	-
Интерактивный диалог	100***	81,0	-	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$  Фишера: \* - при  $p < 0,05$ ; \*\* - при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

Данные таблицы 21 показывают, что все диалоги нормально развивающихся детей были интерактивными. Обращает на себя внимание, что большинство школьников ЭГ (76,6 %) при выполнении учебного задания игрового характера успешно пользуются диалогической речью и могут решать (пусть и в упрощенном виде) различные речевые задачи: устанавливают контакт с партнером, взаимно обмениваются информацией, планируют и координируют совместные действия, осуществляют контроль.

Меньшая группа детей (30,0%) продемонстрировала монолог. Высказывания детей в таком диалоге если и присутствовали, то были направлены к своим действиям и мыслям. Один из партнеров мог взять на себя роль лидера, второй участник игры выступал «создателем фона». В таком случае монолог был представлен рядом сообщений ведущего собеседника и единичными репликами ведомого партнера. Иногда наблюдался вариант монолога, когда каждый из партнеров вел свою партию параллельно, лишь иногда реагируя на реплики одноклассника. В таком диалоге отделение реплик каждого из участников давало два совершенно самостоятельных монолога, в которых редко встречались случаи сопряженных взаимосвязанных высказываний. Монологи отмечены у всех представителей осложненного типа и у 18,9% - классического типа. Характер диалога в ЭГ детей зависел от психологического типа ( $r=0,67$ ), ВИП ( $r=0,56$ ) и УСПД ( $r=0,47$ ),  $p<0,05$ .

Следует отметить, что при нормальном интеллектуальном развитии наблюдалось сходство качества речи в монологе и диалоге. В группе умственно отсталых школьников обнаружено, что их монологи проигрывали диалогам. Так, монологи некоторых испытуемых, отнесенных к классическому и пограничному типам характеризовались как бедные или скудные в содержательном плане, в то время как их учебные диалоги были интерактивными.

Таким образом, хотя диалог умственно отсталых в учебном взаимодействии также оказывается несовершенным, он все же в значительной части

случаев 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.

Результаты неформализованного наблюдения за детьми в трех экспериментальных ситуациях позволили выделить условные качественные уровни речевого развития младших школьников. Выделение уровней осуществлялось с учетом характеристик диалогической речи, речевого поведения и потенциальных возможностей ребенка содержательно развернуть устное монологическое высказывание. Описание качественных уровней представлено в параграфе 2.2. Перейдем к анализу распределения детей разных групп по уровням (таблица 22).

Таблица 22.

**Распределение младших школьников разных групп по уровням речевого развития (%)**

Качественные уровни речевого развития	Психологические типы умственно отсталых младших школьников (n=60)			Нормально развивающиеся младшие школьники (n=60)
	Пограничный (n=12)	Классический (n=37)	Осложненный (n=11)	
Низкий	-	10,81 (4)***	72,72 (8)	
Недостаточный	-	8,11 (3)***	27,28 (3)	
Приближенный к условно-нормативному	33,33 (4)***	81,08 (30)	-	41,67 (25)
Условно-нормативный	66,67 (8)	-	-	58,33 (35)
Всего	100	100	100	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$ -критерию Фишера: \* - при  $p < 0,05$ ; \*\* - при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

Представленные в таблице количественные данные хорошо иллюстрируют, что наиболее успешны в речевом плане умственно отсталые дети, отнесенные к пограничному типу, менее успешны представители классическо-

го типа, особые трудности испытывают учащиеся, отнесенные к осложненному типу.

В группе умственно отсталых только восемь учащихся (13,33% от всей выборки) демонстрировали открытость и заинтересованность в речевом общении, ориентировались на собеседника, могли варьировать свое речевое поведение, используя в диалоге разнообразные реплики-высказывания. Неподготовленное высказывание хорошо иллюстрировали, максимально разворачивали в содержательном плане (условно-нормативный уровень). Это были представители пограничного типа. Среди учащихся с нормой интеллекта таких случаев наблюдалось значительно больше (58,33%;  $p < 0,001$ ).

Большинство младших школьников ЭГ (56,66% от всей выборки) показали приближенный к условно-нормативному уровень речевого развития. В данной группе оказались представители классического и пограничного типов. Учащиеся с таким уровнем развития речи в большинстве случаев проявляют речевую активность, при необходимости могут договариваться и варьировать свое речевое поведение с учетом собеседника, вполне успешно разворачивают свои мысли в разговоре, в неподготовленном монологе раскрывают содержание события с разной степенью детализации и достаточно хорошо представляют слушателю. Младших школьников КГ на данном уровне наблюдалось меньше (41,67%;  $p < 0,05$ ).

Небольшая группа детей, отнесенных к классическому типу (8,11%) и некоторые представители осложненного типа (27,28%) были отнесены к недостаточному уровню. Это дети (10,00 % от общей группы), которые проявляют неустойчивую речевую активность, слабо ориентируются на собеседника, могут отвлекаться от темы разговора, испытывать трудности в обмене информацией из-за неравномерного использования реплик-высказываний. В учебном диалоге учащиеся часто выбирают позицию ведущего или ведомого собеседника. Дети могут описать достаточно простое событие и представить

его в небольшом по объему высказывании, в котором могут быть пропущены структурные части.

Низкий уровень речевого развития показали 20,00% детей ЭГ. В основном в этой группе оказались представители осложненного типа (72,72%) и небольшое количество детей, отнесенных к классическому типу (10,81%). Отличительной особенностью этих детей явилось то, что они стараются уходить от общения или формально участвуют в нем, слабо ориентируются на собеседника, ожидают руководства со стороны речевого партнера, обходятся минимальным количеством однотипных реплик-высказываний, не могут развернуть свои мысли для слушателя. Монологическое высказывание вне зависимости от речевой заинтересованности ребенка на этом уровне оставляет ощущение бедного и примитивного.

Таким образом, сопоставительное изучение устной монологической и диалогической речи младших школьников при нормальном и нарушенном интеллектуальном развитии, проведенное с помощью лингвистического и психолингвистического анализа, обнаружило ожидаемые и высокодостоверные различия между группами нормально развивающихся и умственно отсталых младших школьников.

Качество устной речи умственно отсталых детей, существенно отклоняясь от нормативного для возраста, зависит от подготовленности-неподготовленности высказывания, отличается от нормативной по количественным и качественным характеристикам высказываний, обнаруживающих в разных коммуникативных ситуациях как сходство (бедность, однообразие), так и различия (лексико-синтаксическое оформление и смысловое содержание).

Индивидуально-типологические различия в качестве устной речи умственно отсталых детей зависели от степени интеллектуальной недостаточности и личностно-поведенческих особенностей умственно (т.е. психологического типа), определялись интересом к речевой деятельности и речевым по-



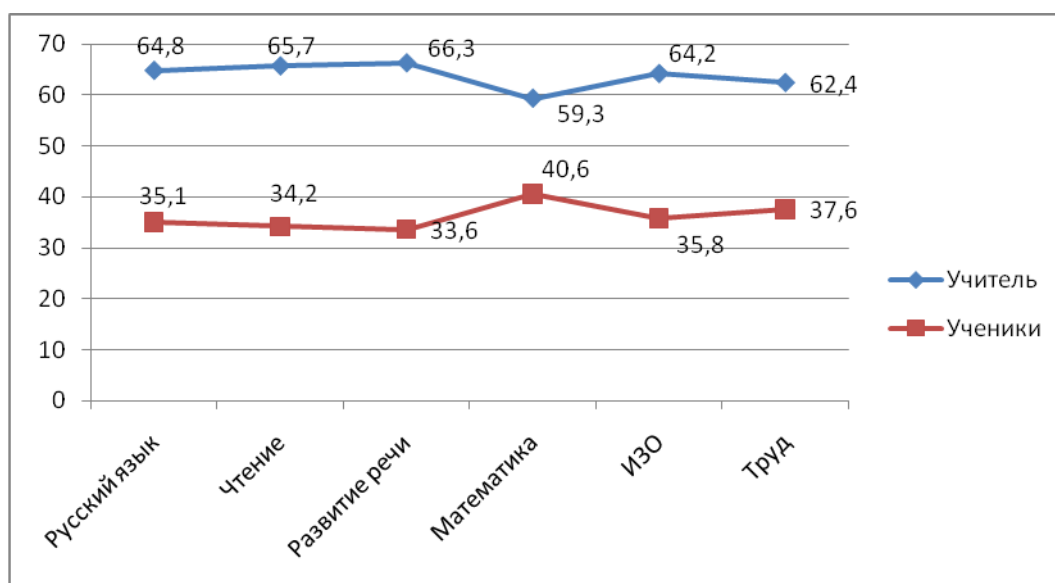
ведением. Выявленные индивидуально-типологические различия должны учитываться при планировании психокоррекционной работы с детьми.

Наиболее успешными в плане речепорождения оказались ситуации, стимулирующие использование разговорной речи. Они усиливали желание ребенка высказаться, донести свою мысль до слушателя более развернуто и эмоционально, что проявлялось в большем количестве смысловых единиц в неподготовленных монологических высказываниях и разнообразии реплик в интерактивном диалоге.

### 3.3. Особенности речевого взаимодействия умственно отсталых младших школьников и учителей на уроках и рекомендации по его оптимизации

Анализ речевого взаимодействия младших школьников и учителей проводился на уроках развития речи, русского языка, чтения, математики, изобразительной деятельности и ручного труда. Всего было проанализировано 12 уроков восьми учителей младших классов.

Соотношение речевой продукции учителей и умственно отсталых учащихся на разных уроках показано на рисунке 1.



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

Обращает на себя внимание высокий удельный вес речевой активности педагогов по сравнению с речью учащихся: количество реплик учителей больше практически в два раза. На различных уроках время, которое затрачивается учителями на сообщение информации, опрос детей, различные указания имеет тенденцию к постоянству и составляет 40-45 % от общего количества времени урока. Это свидетельствует о непродуктивной педагогической деятельности. Известно, что доминирование сообщающего типа обучения повышает вероятность формирования пассивной личности [149,176,177].

Существенных отличий между количеством реплик учителя на разных уроках не обнаружено. Однако оказалось, больше всего учителя говорят на уроках развития речи (66,3%), чтения (65,7%), русского языка (64,8%), изобразительной деятельности (64,2%). Менее многословны учителя на уроках математики (59,3%) и ручного труда (62,4%).

Речевая активность умственно отсталых учащихся повышалась на уроках математики (40,6%), ручного труда (37,6%), изобразительной деятельности (35,8%). Незначительно, но реже дети вступали в речевое взаимодействие с учителем на уроках русского языка (35,1%), чтения (34,2%), развития речи (33,6%).

Можно отметить ряд особенностей, которые были характерны для речевого поведения учителей специальных школ.

Практически на всех уроках речевое взаимодействие учителей и учащихся было однонаправленным, позиции учителя и ученика строго разведены. Учителя в основном выступали ведущими собеседниками, ученики - ведомыми. В речи учителей чаще наблюдались реплики воздействующего характера (54,8% от всех случаев реплик): побуждения, оценки, вопросы-побуждения, настраивание, стимулирование («Повтори». «Верно, дальше». «Кто мне ответит?». «Приготовьтесь работать». «Начинаем выполнять». «Делают все». «Посмотрите». «Еще». «Следующий»).

Речевая инициатива детей, как правило, не поддерживалась учителями. Нередко наблюдались случаи, когда учителя блокировали речевую активность детей или критиковали сказанное ребенком: «Так, молчи, тебя не спрашивают». «Кто у меня разговаривает?». «Еще хоть слово услышу!». «Здрасьте!? У нас весной опадают листья? Садись, неправильно сказал». «Говори. Нет, не так. Говори». «Где ты увидел сложить?». «Плохо, три, садись». Иногда учителя создавали стрессовые ситуации, в которых дети либо автоматически воспроизводили то, что от них хотят, либо не могли начать высказывание, беспокоясь о соблюдении речевых правил. Приведем примеры: «Точку поставила? Вот я так и знала. Только ты можешь такое сделать. Мы для чего записываем словарное слово? Ведь только что! Говори, какое слово записали?». «Что мы сейчас делаем? А ты? Говори правило». «А ну-ка выходи к доске и показывай, как будем делать. Комментируй». «Кто еще не помнит, как мы решаем? Повторяем алгоритм. Саша, начинай». «Ну, это мы уже сказали. Думай. Ну?». «Что это за новости? Разве можно так писать? Рассказывай как надо». «Ты же торопишься. Ты куда торопишься? Слушай вопрос. Отвечай полным ответом».

Часто педагоги требовали от детей полных ответов, при этом, не обращая внимания на понимание ребенком смысла сказанного, на правильность построения предложений. Примечательно, что учителя требовали полного ответа там, где можно было сказать лаконично, и фактически запрещали детям говорить в ситуациях, где надо было всячески поощрять речевую активность школьников. В результате наблюдалось формальное отношение детей к таким заданиям, их ответы напоминали «ученическую речь», о которой в свое время писал Н.И. Жинкин.

Учителя редко хвалили и эмоционально подбадривали высказывания школьников, а если и делали это, то достаточно скупой: «Молодец». «Хорошо, продолжай дальше». «Не плохо». «Назовите». «Допустим». «Да так, садись. Кто следующий?». Частота использования учителями подобных реплик была низкой (1,7%).

В 23,1% случаев учителя использовали в учебном диалоге сообщения и дополнения к ответам детей. Как правило, сообщения педагогов носили кон-

статуирующий характер и не предполагали активной речевой реакции детей, их отношения к сказанному (переспросов, уточнений и т.п.).

Вопросы со стороны учителей (20,4%) чаще использовались с целью выпрашивания у детей информации («Что приснилось Маше? О чем был этот сон?». «Как называются такие числа?». «Какие признаки зимы вы знаете?». «Назовите части образца»), реже – с целью вызвать у них комментарии и пояснения («Объясните, что это значит?». «Как вы считаете, можно так поступить?»).

Требования учителя выступали для младших школьников основным мотивом выполнения речевых заданий. В основном речевая деятельность учащихся была представлена ответами на вопросы учителя (69,4%), реже наблюдались ответы-действия (14%), переспрашивания (8,3%) и неподготовленная (разговорная) речь (8,3%). Речевое взаимодействие учителей и учащихся на уроках часто напоминало монолог учителя с однотипными ответами детей и редкими случаями их инициативных высказываний.

Учителя часто пресекали спонтанную речевую активность учащихся, рассматривая это как нарушение дисциплины. Потребность детей поделиться своими мыслями на уроке не приветствовалась. Неподготовленные высказывания учащиеся использовали, когда появлялась значимая для них деятельность: на уроках труда (7,2%), математики (4,0%), развития речи (3,1%), изобразительной деятельности (3,0%). Мотивировали спонтанную речь учащихся ситуации живого непосредственного общения на уроке и обращение учителя к личному опыту детей. Однако как показало наблюдение, учителя больше ориентировались на активизацию подражательной, а не неподготовленной речи детей.

На уроках речевую активность проявляли дети, благополучные в коммуникативно-поведенческом плане. Учителя в большинстве речевых заданий ориентировались на них. «Проблемные» дети избегали самостоятельных устных высказываний, ограничивались формальными односложными ответами. На уроках младшие школьники не могли проявить своих потенциальных

возможностей диалогической речи из-за речевого поведения учителя. Учителя редко инициировали их речевую активность, не рассматривали их как равноправных собеседников и не варьировали свое речевое поведение.

Случаи равноправного речевого взаимодействия наблюдались лишь у одного педагога, который равнодушно относился к репликам детей и старался поддерживать их речевую активность. Это проявлялось в поведении и разнообразии используемых реплик в общении с детьми: «Проверим, как вы справились с домашним заданием. Кто хочет рассказать первым?». «Кто думает по-другому?». «Я знаю, что если ты немножко постарайся, у тебя все получится». «Молодцы, все выполнили упражнение. Давайте его проверим. Посмотрите на доску. Кто заметил ошибку? Какие вы внимательные, ничего от вас не скроешь». «Ребята, помните, мы ходили в парк? Кого мы там видели?». «Сегодня каждый из вас хорошо потрудился на уроке, давайте подведем итоги. Что мы поставим Пете? Почему такую оценку? Петя, ты согласен с ребятами?».

Результаты наблюдения позволили нам сформулировать психологические рекомендации педагогам по активизации и совершенствованию устной речи умственно отсталых младших школьников.

Речевая активность умственно отсталого младшего школьника зависит от речевого поведения педагога. Важнейшим правилом в речевом развитии умственно отсталого ребенка является проявление явного интереса к его речевым высказываниям. Чем сложнее ребенок, тем более заинтересованным и эмоционально вовлеченным должно быть речевое поведение взрослого собеседника.

Речевая скованность ребенка преодолевается, когда взрослый в общении с ним демонстрирует позицию «на равных». Превосходство взрослого собеседника может спугнуть неуверенного в речевом плане школьника. Если взрослый обрывает, перебивает или не замечает его робких высказываний, ребенок начинает предпочитать молчание. Более осторожное речевое поведение следует проявлять с детьми, испытывающими проблемы в коммуникативном плане.

Уточняющие вопросы являются эффективным приемом, активизирующим диалогическую речь детей. Однако негативный эффект может возникнуть, когда вопросы уточнения-переспрашивания заменяются на вопросы-выспрашивания. В таком случае у детей можно закрепить формальное речевое поведение. Чтобы этого не случилось, педагогу следует варьировать в учебном диалоге разнообразие своих реплик.

Умственно отсталым детям необходимо предоставлять возможность высказываться с помощью неподготовленной (разговорной) речи. В учебном процессе следует находить ситуации, в которых дети смогут без напряжения и ограничений совершенствовать навыки говорения. Такие тренировки должны стать привычными и постоянными для детей. При этом важно мотивировать неподготовленные высказывания младших школьников, в которых, прежде всего, следует обращать внимание на их содержание, а только потом – на внешнее оформление. Особенно это касается «проблемных» детей.

#### **3.4. Организация экспериментального воздействия для совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников и оценка его эффективности**

Результаты проведенного исследования показали, что качество устной речи умственно отсталых младших школьников зависит от коммуникативной ситуации речепорождения, определяется интересом ребенка к речевой деятельности и его типом речевого поведения. В группе умственно отсталых школьников наблюдаются индивидуальные различия характеристик устной речи, зависящие от психологического типа, к которому относится ребенок. Худшие монологические и диалогические высказывания отмечаются у представителей осложненного типа (выраженная интеллектуальная недостаточность утяжеляется дефицитом социальных способностей, эмоциональным неблагополучием). Неравномерность качественных характеристик устной речи демонстрируют дети, отнесенные к классическому типу (сочетание ти-

пичной умственной отсталости симптоматики интеллектуального нарушения и относительно благополучным эмоциональным состоянием). Наиболее полноценные монологические и диалогические высказывания были получены от младших школьников, отнесенных к пограничному типу, т.е. имеющих наименьшую для умственной отсталости выраженность дефицита познавательных способностей.

В качестве основы для разработки содержания коррекционной работы по активизации и развитию устной речи умственно отсталых младших школьников в полной мере могут выступать учебники С.В. Комаровой, созданные на основе одноименного курса программы для подготовительного, 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией И.М. Бгажноковой [190]. Авторы курса и учебников подчеркивают, что работа по развитию устной речи должна варьироваться в зависимости от личностных особенностей учащихся, ее успешность будет зависеть от преемственности в работе разных специалистов. Учебники сопровождаются методическими рекомендациями для учителей, воспитателей и родителей [90].

Реализация задач речевой работы может быть наиболее эффективной при наличии рекомендаций для всех специалистов, в том числе и для психологов, с учетом результатов исследования особенностей устной речи умственно отсталых младших школьников, отнесенных к разным психологическим типам. В то же время в методической литературе и современной специальной психологии таких рекомендаций нет. В коррекционной работе нередко возникает проблема обеспечения ребенку естественной мотивации речепорождения, позволяющей вызвать интерес к речевой деятельности и развернуть самостоятельное речевое высказывание. Педагог ограничен временными рамками урока, дополнительного времени в процессе обучения умственно отсталых младших школьников для активизации и совершенствования устной речи не выделяется. Необходим поиск варианта решения данной за-

дачи, который предусматривал бы специальную работу педагога-психолога по активизации потенциальных речевых возможностей умственно отсталых младших школьников совместно с педагогом.

Это послужило основанием для проведения серии формирующих психокоррекционных занятий, **целью** которых было повышение качества устной речи и речевой активности умственно отсталых младших школьников на основе выделенных психолого-педагогических условий.

**Задачами** формирующего этапа выступали:

1. Определение теоретических и организационно-методических оснований экспериментального воздействия.
2. Поиск путей совершенствования устной речи, подбор приемов работы психолога по данному направлению.
3. Организация психокоррекционной работы с учетом выделенных на констатирующем этапе психолого-педагогических условий, способствующих активизации речевой деятельности.
4. Оценка эффективности психокоррекционных занятий на основе сравнения качеств устной речи у детей экспериментальной и контрольной групп.

Работая психологом в СКОШ, автор экспериментировала с мотивационными условиями речепорождения и с поведением взрослого, инициирующего устные высказывания детей. Квазиэкспериментальный характер работы не позволял четко фиксировать независимые переменные. В качестве зависимых переменных выступали: лексическое разнообразие, синтаксическое оформление, насыщенность высказывания смысловыми единицами, уровень его содержательной развернутости.

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



качественные характеристики.

Следует отметить, что в современных специальных исследованиях психолого-педагогические условия конкретизируются, как правило, с учетом характера и природы проблемы, которую они призваны решить, и предполагают организацию таких мер воздействия, которые обеспечат преобразование конкретных характеристик развития ребенка с ОВЗ [12,129,130].

В рамках нашего исследования коррекционная работа осуществлялась на основе **психолого-педагогических условий**, сформулированных с учетом специфики порождения устного речевого высказывания и выявленных особенностей устной речи умственно отсталых младших школьников. Условиями психокоррекционного воздействия были следующие положения.

1. *Обеспечение коммуникативной направленности порождения устных речевых высказываний* обеспечивалось за счет наличия реального, значимого адресата. Важно, чтобы взрослый был тем человеком, которому ребенок хочет что-то сообщить или рассказать. Наличие такого взрослого реализует важнейшие требования коллективно-распределительного действия на первом этапе формирования любого умения.
2. *Включение процесса речепорождения в значимую для детей деятельность* способствует увеличению количества неподготовленных устных высказываний и повышает коммуникативный потенциал ребенка.
3. *Индивидуальный подход к организации работы по совершенствованию речевых умений умственно отсталых детей* реализуется благодаря учету индивидуальных и типических детских трудностей, а также помощи в их преодолении.

В формирующем этапе эксперименте приняли участие 48 умственно отсталых второклассников. Общая выборка детей была разделена на две группы (по 24 ученика в каждой) – ЭГ и КГ, в которых на констатирующем этапе не было значимых различий по показателям речевого развития детей. В ЭГ вошли дети, отнесенные к разным психологическим типам: 25% погра-

ничного типа, 58,3% классического типа и 16,6% осложненного типа. В КГ таких детей наблюдалось 25%, 54,1% и 20,8% соответственно. Таким образом, и по показателям речевого развития, и по типологическим особенностям испытуемые в группах были сходны. Напомним, что выделение психологических типов осуществлялось путем соотнесения меры дефицита познавательных способностей с эмоционально-поведенческим благополучием детей.

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.

Экспериментальное воздействие продолжалось 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. Всего было проведено 80 групповых и 168 индивидуальных занятий.

Просвещение педагогов, работающих с детьми, осуществлялось в индивидуальной беседе и при проведении открытых занятий психолога. Для оказания помощи педагогам в создании условий совершенствования устной речи школьников проводилось индивидуальное консультирование.

Реализация экспериментального обучения велась поэтапно.

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

Второклассникам было предложено поучаствовать в создании книги интересных историй и рассказов. Для этого выбирались речевые ситуации, в

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

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

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

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

Желание получить запись собственного высказывания оказалось настолько велико, что дети проявляли выраженный интерес к речевой работе в данном направлении. Особое значение для детей имело искреннее проявление внимания и заинтересованности психолога к их речевой деятельности.

Если живой интерес со стороны взрослого присутствовал, речевая активность детей повышалась, они старались максимально разворачивать свои высказывания, привнося в них больше событий и деталей.

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

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

**Второй этап** работы предполагал совершенствование структурно-композиционных характеристик высказывания. Внимание детей было направлено на то, что текст нужно структурировать композиционно и по содержанию. Второклассники постепенно подводились к пониманию необходимости придерживаться правил построения смыслового содержания текста, и по возможности использовать редактирование собственных рассказов. Психологом приветствовались любые попытки детей улучшать собственные тексты на доступном им уровне. При необходимости с детьми проводились индивидуальные занятия, на которых психолог помогал ребенку в доступной форме понять правила построения текста с помощью различных моделей. На этом этапе использовались упражнения, закрепляющие умение детей разли-

чать целый и деформированный текст, соотносить текст с событием, выделять его композиционные части, сравнивать тексты с их наглядным изображением.

Организуя работу по совершенствованию устной речи детей, учитывалась ее диалогическая и монологическая формы. Поскольку строго обозначить границы между данными видами устной речью в процессе обучения школьников не представлялось возможным, поэтому их активизация проходила одновременно. В качестве методов экспериментального обучения были выбраны те, которые обеспечивали психологически естественную речевую деятельность умственно отсталых младших школьников.

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

Задача психолога заключалась в том, чтобы находить и рекомендовать педагогам и воспитателям те моменты учебно-воспитательного процесса и учебный материал, в которых активизировалась детская речь. Педагогам показывалось, что на уроках и внеклассных мероприятиях имеются широкие возможности для интерактивного диалога и самостоятельных высказываний детей. Активизация устной речи происходила, когда дети сталкивались с новой информацией, деятельностью, интересными случаями жизни, рассматривали незнакомые иллюстрации, наблюдали какое-либо явление, участвовали в речевых играх, обсуждали просмотренные мультфильмы и фильмы и др.

Например, на уроке чтения во втором классе после прочтения рассказа Л.Пантелеевой «Как поросенок научился говорить» учитель предлагал учащимся поучаствовать в ситуации: «Представь, что ты знаешь язык животных. С кем бы ты хотел поговорить? Расскажи, о чем тебе рассказал слон?».

Для урока русского языка по теме «Текст» школьникам предлагалось предварительно составить рассказ о том, как проходила подготовка к школьному празднику. Психолог записывал на диктофон детские рассказы и переносил их на бумагу. Учитель использовал эти тексты для объяснения детям правил структурирования устного высказывания.

На уроках развития речи хорошим стимулом для активизации устной диалогической и монологической речи являлось обращение учителя к личному опыту детей, обсуждение жизненно важных для младшего школьника вопросов. Например, второклассники пробовали составить устное объяснение для мамы, с целью убедить ее разрешить завести котенка: «Ты хочешь, чтобы тебе подарили котенка – одного из тех, которые изображены на картинке. Попробуй убедить маму, что котенок тебе нужен. Расскажи, какого котенка ты хочешь, как ты будешь ухаживать за ним, играть». В таких высказываниях дети упражнялись описывать животное.

*Воображаемые речевые ситуации* предполагали выход за пределы учебной деятельности или личного опыта ребенка. На специальных занятиях психолога использовались ситуации: «Если бы я был директором школы», «Если бы у меня был ковер-самолет», «Как я нашел волшебную палочку», «Как я стал невидимкой», «Встреча с Винни-Пухом», «Путешествие по собственному дому», «Смешные истории». Участие в такой ситуации требовало от ребенка принятия и перенесения роли в предлагаемые обстоятельства. Дети переносили себя в воображаемую ситуацию и пытались озвучить предлагаемые обстоятельства. В таких ситуациях речевую деятельность детей стимулировали приемы «если бы...», «представь себе, что...», «перевертывание сказки», «а что было потом?» и др., а также вопросы абсурдного характера

(Дж. Родари): «Что было бы, если бы к вам постучался крокодил и попросил одолжить ему немного роз?» или «Что случилось бы, если во всем мире исчезли пуговицы?» и т.д.

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

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

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

Умственно отсталые второклассники часто инициировали **спонтанные разговоры**, касающиеся важных для них событий. Положительный эмоцио-

нальный фон общения психолога и детей побуждал последних делиться своими переживаниями, наблюдениями, страхами, желаниями и т.п. Все это способствовало речевому раскрепощению детей. В таких разговорах сглаживался переход от личностного общения к общению в учебных ситуациях. Подобная речевая практика помогала детям участвовать в обсуждениях на уроках, высказывать собственное мнение педагогу, не боясь совершить ошибку.

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

Эффективным методом в работе выступали *упражнения актерского мастерства*. В таких упражнениях дети расширяли опыт использования различных реплик и фраз. Работа на этом уровне вызывала у детей неподдельный интерес, поддерживала их речевую активность. Например, для развития громкости и выразительности речи популярными у детей были упражнения, требующие говорить громким шепотом, через воображаемую бушующую реку, через вершины соседних гор. Особый эмоционально положительный фон обеспечивало хоровое пение детских песен. Иногда содержание песни становилось отдельным предметом для обсуждения (песни Водяного, Чебурашки, Шапокляк, Винни-Пуха, диалог волка и козлят). Пение эмоционально раскрепощало детей, и стало хорошей традицией в работе педагогов. Любимым занятием для детей было оречевление и пантомимическое сопровождение небольших сюжетов. Дети проигрывали «Разговор грустного помидора и веселой груши в корзинке», «Заговор с попугаем в клетке» и т.д.



Эффективным приемом работы были **речевые игры**. Поскольку игровая деятельность носила условный характер, снимался барьер детского страха перед речью, боязнь сказать неправильно. Успех речевой игры на начальном этапе обучения зависел от психолога. Во время игры создавалась атмосфера доверия, уверенности детей в собственных силах, стимулировались и поощрялись различные реплики-высказывания детей. Во время игры речь учащихся не прерывалась, замечания по поводу речевых ошибок деликатно поправлялись психологом. Оставаясь «за занавесом», психолог режиссировал игру: эмоционально реагировал на происходящее, напоминал о правилах, не допускал конфликтных ситуаций. Постепенно инициатива в речевых играх предоставлялась детям.

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

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

Для детей, отнесенных к осложненному типу, эффективными были многократные повторения речевых действий, хоровые проговаривания, демонстрация образцов высказываний, использовалась организующая, стимулирующая и обучающая помощь. На начальном этапе с детьми проводилась индивидуальная работа, где осуществлялась коррекция эмоционально-

поведенческих проявлений, создавались условия для возникновения интереса к речевой деятельности, инициировалась диалогическая речь в театрализованных играх и разговорах с психологом. На первый план выступала необходимость разговаривать ребенка, поддержать любые его попытки говорить вслух. Для стимуляции речевого высказывания психолог принимала на себя различные роли («скептика», «простака», «Фомы неверующего», «рассеянного»), побуждая ребенка комментировать, давать пояснения, уточнять информацию. Постепенно детей привлекали к интерактивному диалогу. Параллельно поощрялись любые проявления желания поделиться информацией.

Младшие школьники, отнесенные к классическому типу, нуждались в пошаговом контроле, помощи в планировании построения высказывания, установлении связей между событиями, дополнительных указаниях и одобрениях психолога. Интерес к речевой деятельности детей часто зависел от эмоциональных ярких впечатлений и образов. В связи с этим в работе с этими детьми обеспечивался наглядный результат речевой работы (красивое оформление высказывания, помощь в выборе иллюстраций к тексту и т.п.). Детям этой группы оказывалась помощь в структурировании речевого высказывания и его оформлении.

Для детей, представляющих пограничный тип, моделирование речевой ситуации было достаточно, чтобы развернуть самостоятельное устное высказывание. В работе с ними важно было показывать заинтересованность психолога в их речевой деятельности. Если возникали трудности в редактировании текста, психолог уточнял представления детей о структуре текста, использовал на индивидуальных занятиях структурно-композиционные упражнения.

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

В таблице 23 представлены данные, свидетельствующие об определенных положительных изменениях лексического разнообразия текстов детей обеих групп.

Таблица 23.

**Показатели лексического разнообразия текстов устной монологической речи умственно отсталых второклассников до и после обучения (%)**

Показатели	Экспериментальная группа (n=24)		Контрольная группа (n=24)	
	До	После	До	После
Индекс лексического разнообразия (абс.ч.)	0,37±0,04***	0,50±0,05	0,37±0,03	0,38±0,05
Местоимения	13,91±3,14**	10,04±3,61	13,43±6,25	12,41±5,26
Существительные	24,12±4,46***	36,73±5,19	23,42±9,46**	26,05±3,34
Прилагательные	0,82±1,07***	2,62±1,54	1,04±1,97	1,36±0,35
Глаголы	28,31±5,94***	39,25±2,76	29,60±6,48**	31,17±7,75
Частицы	21,46±7,95***	12,40±4,51	20,41±10,80*	18,75±5,45

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

После экспериментального обучения индекс лексического разнообразия высказываний испытуемых ЭГ стал значимо выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента ( $p < 0,001$ ). Тексты учащихся ЭГ, благодаря активной речевой практике, стали разнообразнее с точки зрения лексики. Значимые изменения наблюдались по всем частям речи ( $p < 0,001$ ). Изменения в текстах детей КГ были незначительные и коснулись лишь существительных и глаголов ( $p < 0,01$ ).

По окончании экспериментального обучения наблюдались изменения в синтаксическом оформлении текстов детей обеих групп. Значительные улучшения синтаксического оформления текстов детей ЭГ зафиксированы по всем критериям ( $p < 0,001$ ), тогда как в КГ значимые изменения коснулись только речевых ошибок. Это можно объяснить тем, что в школе особое внимание уделяется правильному оформлению речевого высказывания (таблица 24).

Таблица 24.

**Показатели синтаксического оформления текстов устной монологической речи умственно отсталых второклассников до и после обучения (%)**

Показатели синтаксического оформления высказываний	Экспериментальная группа (n=24)		Контрольная группа (n=24)	
	До	После	До	После
Частота использования простых предложений	90,25±5,34***	79,91±5,26	89,7±6,12*	85,7±6,23
Частота использования сложных предложений	9,85±4,16***	20,14±4,01	12,3±5,71*	14,3±5,43
Случаи повторов	18,34±5,15***	9,36±5,31	18,1±6,35*	15,8±6,04
Случаи использования неполных предложений	46,52±10,53***	31,27±11,36	51,0±13,09***	36,6±12,41
Случаи нарушения порядка слов в предложении	84,31±12,43***	52,91±12,57	82,1±14,31***	60,5±14,57

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Существенное уменьшение повторов и увеличение сложных предложений в устной речи детей ЭГ мы связываем с тем, что дети участвовали в значимой для них деятельности и были заинтересованы в соответствии собственных текстов требованиям оформления. Кроме того наблюдалось желание детей ЭГ оречевлять сложное содержание, для которого требовались более развернутые синтаксические конструкции. Многочисленные упражнения в редактировании собственных текстов приучили детей ЭГ следить за повторами в речи. Нам не удалось полностью преодолеть трудности лексико-синтаксического оформления устной речи у умственно отсталых второклассников, поскольку такая работа требует более длительной коррекционной работы. Однако полученные результаты свидетельствуют о положительном эффекте экспериментального обучения.

Анализ результатов проведенного обучения показал, что высказывания, составленные детьми ЭГ после обучения, превосходят по смысловому содержанию тексты, полученные на констатирующем этапе. Различия носят достоверный характер ( $p < 0,001$ ). Вдвое увеличилось количество опорных смысловых единиц, второклассники стали раскрывать в высказываниях больше событий. Рост иллюстративных смысловых единиц произошел за

счет появления у детей желания детализировать событие, делать его интересным для слушателя. Изменения смыслового содержания текстов детей в КГ были не столь существенны и касались лишь опорных смысловых единиц. Это говорит о том, что учащиеся КГ не были заинтересованы в разворачивании содержания высказывания и формально отнеслись к выполнению речевого задания. Различия между ЭГ и КГ были достоверны ( $p < 0,001$ ). Данные представлены в таблице 25.

Таблица 25.

**Показатели смыслового содержания текстов подготовленной устной речи умственно отсталых второклассников до и после обучения**

Показатели	Экспериментальная группа (n=24)		Контрольная группа (n=24)	
	До	После	До	После
Общее количество смысловых единиц (абс.ч.)	5,21±1,14***	14,64±1,18	5,07±2,31**	8,47±2,12
Количество опорных смысловых единиц (абс.ч.)	4,62±1,91***	9,05±1,45	3,54±1,43***	6,09±1,74
Количество иллюстративных смысловых единиц (абс.ч.)	1,32±0,72***	5,44±0,83	2,42±0,67	2,48±0,75

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

После экспериментального обучения изменения коснулись использования детьми невербальных компонентов (таблица 26). В отличие от детей КГ учащиеся ЭГ значительно сократили использование НвКВ в устной речи ( $p < 0,001$ ).

Таблица 26.

**Частота использования НвКВ в устной монологической речи умственно отсталых второклассников до и после обучения (%)**

Показатели	Экспериментальная группа (n=24)		Контрольная группа (n=24)	
	До	После	До	После
Частота использования НвКВ	24,23±4,01***	16,0±3,81	25,2±4,64*	21,4±4,13

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при  $p < 0,05$ ; \*\* - различия достоверны при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - различия достоверны при  $p < 0,001$ .

Поскольку дети ЭГ привыкли к редактированию собственных текстов, необходимость в использовании НвКВ постепенно уменьшилась. Учитывая

то, что в момент записи высказываний испытуемых экспериментатор присутствовал физически, полностью исключить визуальный канал передачи информации с помощью НвКВ было невозможно. Особенно трудно это было сделать детям КГ.

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

Анализ полученных рассказов позволил сравнить тексты младших школьников по развернутости содержания и проследить передвижение по уровням до и после обучения (таблица 27).

Таблица 27.

**Распределение текстов устной монологической речи испытуемых по уровням развернутости содержания высказывания до и после обучения (%)**

Уровни развернутости содержания устного высказывания		Экспериментальная группа (n=24)		Контрольная группа (n=24)	
		До	После	До	После
Отказ от высказывания		-	-	-	-
1	Высказывание трудно назвать рассказом	16,67 (4)	-	16,67 (4)	8,33 (2)
2	Высказывание бедное в содержательном плане	25,00 (6)	16,67 (4)	16,67 (4)	25,00 (6)
3	Высказывание «скупое», но не примитивное	41,66 (10)	16,67 (4)	50,00 (12)	41,66 (10)
4	Высказывание вполне успешное и достаточное	16,67 (4)	50,00 (12)	16,67 (4)	25,00 (6)
5	Высказывание развернутое, насыщенное	-	16,67 (4)	-	-
Всего		100	100	100	100

Рассказы учащихся ЭГ оказались более насыщенными деталями и подробностями. 16,66 % историй детей ЭГ оставили впечатление открытости рассказчика, его увлеченности содержанием (V уровень). Дети давали полное представление об описываемом событии, их рассказы были развернуты и композиционно полноценны. В КГ детей такого уровня рассказов мы не встретили.

У 50% испытуемых ЭГ истории получились вполне успешными и достаточными для младшего школьника в содержательном плане (IV уровень). Событие в таких рассказах описывалось с разной степенью детализации, однако хорошо представлялось слушателю. В текстах присутствовали все структурные части. В КГ детей с IV уровнем развернутости содержания высказывания оказалось вдвое меньше (25,00%).

16,7 % учащихся ЭГ составили рассказы с достаточно простым событием (III уровень). В рассказах такого уровня содержание события кажется «скупым», но не примитивным. Несмотря на сжатость высказывания, малое количество признаков события рассказ воспринимается законченным. Такие рассказы на контрольном этапе наблюдались у 41,66 % второклассников КГ.

На II уровне развернутости содержания высказывания осталось 16,67 % детей ЭГ и 25,00% второклассников КГ. Их рассказы отличались бедностью, отсутствием иллюстрации к основным событиям, часто встречались структурные пропуски. Два ученика КГ (8,33%) составили высказывания, соответствующие I уровню развернутости содержания.

Статистический анализ изменения уровней развернутости содержания высказываний по критерию  $\chi^2$  показал статистическую значимость различий в ЭГ между текстами до и после обучения ( $p < 0,001$ ). В КГ достоверные различия тестов детей до и после обучения были менее значимы ( $p < 0,05$ ).

Покажем на примерах умственно отсталых второклассников ЭГ отличие текстов устных высказываний до и после обучения.

**Женя Я. (осложненный тип), текст ПВ до обучения:**

Я / это / хорошо // Радостный день / ну / весело / . Веселый праздник //

**Женя Я. (осложненный тип), текст ПВ после обучения:**

Я к бабушке ездил / . Я у бабушки / ну / жил // . У меня брат есть / Миша / мы в компьютер играли // . Мы в магазин ходили с ним // . Я потом телевизор смотрел // . Хорошие каникулы были //

**Ульяна К. (классический тип), текст ПВ до обучения:**

Меня поздравляли с днем рождения // . Подарили конфеты в шампанском / поставили елку и подарили большой домик // . Мне пожелали большого-большого счастья / чтобы я хорошо училась / на пятерки / четверки // . Чтобы жила долго и счастливо //

**Ульяна К. (классический тип), текст ПВ после обучения:**

В школе номер два прошел праздник / посвященный дню отечества // . Мне он сильно понравился / потому что мне грамоту дали // . Мы заняли первое место / наш класс занял // . Мы старались очень-очень // . Я всем сказала в классе: «Давайте прорепетируем!» / и прорепетировали // . Я сказала / чтобы они меня не подвели. // Они согласились и меня не подвели // . Даже моя Оксана / и Вика не подвела // . Еще хочу рассказать / маршировали мы хорошо // . Песня мне понравилась / как мы пели // . Даже дяденька, который что-то говорил нам / вздохнул // . И когда он мне руку подал / он сказал мне: «Поздравляю!» //

**Влад С. (пограничный тип), текст ПВ до обучения:**

Мой день рождения?// Хорошо / . Я в этот день одеваюсь и выхожу / на улицу / если хорошая погода // . Дома желания загадываю / . Ну / там разные сладости / игрушки / телефон // . Еще я стишки рассказываю / . Мама попросит / если интересный стишок // . Гости ко мне приходят / чего-нибудь дарят //

**Влад. С. (пограничный тип), текст ПВ после обучения:**

Добро пожаловать в салон троллейбуса! / Троллейбус по маршруту от сквера Кирова до Юбилейного / . Троллейбусу два года // . Я катался на мамином троллейбусе / . Я сидел в салоне или в кабине / . Я с ней катался / она меня забирала / . Рано утром / наказание было такое / . Я не слушался / она сказала: «Я как просыпаться буду, и тебя на работу буду брать, и посмотришь, как я работаю на эти все деньги» // . Потому что я не слушался / в новой куртке пошел / и грязный пришел / и чуть порвался / . Вот она меня и взяла / . Я катался, мне наоборот весело было //

У троллейбуса еще есть штанги / . Они крепятся к проводам / у троллейбуса же нет бензина / . Он на электричестве / . Как электрички, трамваи //



Мама маршрут не выбирает / диспетчер выбирает / или в депо говорят там какой маршрут на выезде // . Она еще иногда и по «единичке» ездила /. Старый был / сильно /. Ему уже несколько лет //.

У «восьмерки» остановка конечная на сквере Кирова / до Юбилейного /. Он едет налево / прямо / потом чуть налево / а потом до Музыкального театра / направо //. Прямо едешь / едешь / после Музыкального театра мы заворачиваем на Лисиху / Волжская //. А дальше уже мы едем по нормальной дороге / на плотину ГЭС / там еще Баргузин //. Там мой дядя работает / делает телефоны /. И нам еще дивиди подарил //. Мы проезжаем на плотину ГЭС / заезжаем и едем по плотине /. После плотины остановка /. А следующее потом Захарова /. На Захарова заворачивает //. На Юбилейный едет /. И вокруг проезжает //. Там есть областная больница //. Я мамино расписание не знаю /. Наверное час / быстро едет //. В пробках осторожно надо ехать / чтобы вписаться в другие автомобили //.

Тяжело, что надо до ночи ездить /. Если рано / то мама встает в четыре или в пять и идет на работу //. Пока троллейбус выгонит /. Пока съездит / разберется с расписанием /. Пока посидит //. Если что-нибудь сломалось / Мама в гараж сразу / если у троллейбуса хоть что-нибудь сломается / она сразу его в гараж //.

У мамы еще кондуктор / контролер была / Светка / она нормальная //. Мама десятки / рубли ей давала //.

Я вырасту / работать буду /. Все равно уже я вырасту / на мамином троллейбусе так и буду ездить //.

Можно я попозже продолжу //? Это был Вадик //. Все выходим / троллейбус в депо едет //.

Положительные изменения в ЭГ выразились в увеличении количества детей с наиболее благополучными уровнями речевого развития. Однако если в ЭГ отмеченные сдвиги имеют статистически подтверждаемую достоверность, то в группе детей, не участвовавших в экспериментальном обучении, сдвиги не являются значимыми. На контрольном этапе отмечено существенное улучшение речевого поведения и содержательных характеристик устной речи детей ЭГ, особенно у представителей пограничного (25,00%) и классического типа (58,30%). Положительная динамика наблюдается почти у всех школьников, участвовавших в экспериментальном обучении. Таблица 28 иллюстрирует результаты проведенной работы.

Таблица 28.

**Распределение умственно отсталых второклассников 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 (10) **	16,67 (4)	33,33 (8)	33,33 (8)
Недостаточный	41,66 (10) **	16,67 (4)	50,00 (12)	41,67 (10)
Приближенный к условно-нормативному	16,67 (4) ***	50,00 (12)	16,67 (4)	25,00 (6)
Условно-нормативный	-	16,66 (4)	-	-
Всего	100	100	100	100

Примечание: достоверность различий по  $\chi^2$  Фишера: \*\* - при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

Только 4 ребенка, представителей осложненного типа (16,67%), продемонстрировали тот же (низкий) уровень речевого развития, как и на начальном этапе. Они продолжали составлять бедные в содержательном плане высказывания. Однако в речевом поведении дети стали проявлять ориентировку на собеседника, обнаруживали желание участвовать в диалоге, демонстрировали интерес к речевым заданиям. В КГ передвижение по уровням речевого развития показали лишь двое детей (8,33%). Сопоставление результатов исследований в ЭГ и КГ свидетельствуют об эффективности проведенного экспериментального обучения. 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 потребно-

сти в речевых высказываниях, активизацию их потенциальных возможностей в структурировании высказываний и обогащении их содержания.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной работе с современных теоретических позиций был осуществлен анализ психологической природы устной речи и проблем ее совершенствования у умственно отсталых младших школьников. Методологической основой диссертационного исследования выступал коммуникативно-деятельностный подход, в соответствии с которым устная речь рассматривается как мотивированная и целенаправленная деятельность, характеризующаяся высокой степенью индивидуальности и ситуативности. В результате рассмотрены факторы, влияющие на качественные характеристики подготовленной и неподготовленной устной речи.

Актуальность изучения характеристик устной речи умственно отсталых младших школьников определялась новыми тенденциями индивидуализации образования, необходимостью формирования сферы жизненной компетенции, предусмотренной федеральным государственным стандартом образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью).

Нами было организовано исследование, которое позволило получить новые эмпирические данные об особенностях и качестве устной монологической и диалогической речи умственно отсталых младших школьников с разными типологическими особенностями. Были выделены качественные группы различающие уровень создаваемых высказываний, выраженность интереса к речевой деятельности, а также типы речевого поведения в диалоге.

Произведен подробный анализ собственно речи, которая может быть подготовленной и неподготовленной. Преимуществом неподготовленной (разговорной) речи является ее внутренняя мотивированность. Нами сопоставлялись подготовленные и неподготовленные высказывания, полученные в разных коммуникативных ситуациях.

Как при нормальном интеллектуальном развитии, так и при его нарушениях улучшение содержательной развернутости устного монологического

высказывания зависело от коммуникативной ситуации и более ярко проявлялось в неподготовленной речи. Ситуация использования неподготовленной (разговорной) речи стимулирует у детей желание разворачивать высказывание и делать его более точным, понятным и эмоционально выразительным для слушателя. Интерес к речевой деятельности и тип речевого поведения (ориентированность на собеседника) младшего школьника являются ведущими факторами, определяющими содержательную развернутость его устного монологического высказывания и разнообразие реплик в интерактивном диалоге. Еще одной важной закономерностью следует считать выявленную зависимость качества создаваемых текстов от степени интеллектуальной недостаточности: худшие по качеству высказывания продуцировали дети, у которых выраженный дефицит познавательных способностей сочетается с поведенческими нарушениями.

В работе со всеми детьми мы экспериментировали с мотивационными условиями речепорождения и с поведением взрослого, инициирующим устные высказывания учащихся. Ведущим приемом совершенствования устной речи выступало моделирование речевых ситуаций.

Была проведена разнообразная статистическая и качественная обработка полученных данных (лингвистический, психолингвистический, дисперсионный факторный анализ).

Для устной речи умственно отсталых типична обедненность, шаблонность, неразвернутость, уже упомянутая зависимость от степени интеллектуальной недостаточности (уровень сформированности познавательной деятельности, вербальный интеллект) и эмоционально-поведенческих особенностей. Вместе с тем, обнаруживаются некоторые индивидуальные особенности, а также выделяются ситуации, более перспективные для психокоррекционной работы. Лингвистический анализ обнаружил определенное сходство лексического и синтаксического оформления неподготовленных высказываний нормально развивающихся и умственно отсталых детей.

Подготовленные высказывания умственно отсталых детей часто напоминают разговорные, что свидетельствует об инертности речевого стереотипа и трудностях в дифференцированных выборах речевых высказываний.

Исследование показало, что потенциальные речевые возможности умственно отсталых школьников более явно прослеживаются в диалогической речи. В интерактивном диалоге у детей лучше, нежели в монологе, проявляется способность решать различные речевые задачи. Ведущим фактором, определяющим качество учебного диалога, выступает речевое поведение (тип собеседника) ребенка.

Характеристики диалогической речи умственно отсталых школьников, так же как и монологической, зависят от уровня сформированности познавательной деятельности и вербального интеллекта. Большинство обследованных в процессе учебного взаимодействия со сверстником могли пользоваться интерактивным диалогом, у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, проблемами поведения обнаруживался «монодиалог», т.е. отсутствие стремления учитывать позицию собеседника.

Дифференцирующим фактором в группе умственно отсталых детей стал психологический тип ребенка. В коммуникативно обогащенной ситуации дети с меньшим дефицитом познавательных способностей (пограничный тип) способны создавать развернутые, насыщенные событиями высказывания. В диалоге у них отмечено большее разнообразие реплик, развернутые комментарии, более чуткое реагирование на собеседника.

В группе детей, относимых к классическому типу (с более выраженной интеллектуальной недостаточностью, но не имеющих отчетливого нарушения поведения), качество высказываний может быть достаточно приемлемым. В диалоге речевое поведение детей отличалось меньшей чувствительностью к партнеру, в тоже время они показывали хорошо усвоенные речевые стереотипы. Ситуация диалога побуждает школьников упомянутых типов к более точному оформлению своих мыслей по сравнению с монологом. Дети,

отнесенные к осложненному типу (сочетание низкого интеллекта с устойчивыми поведенческими нарушениями) слабо ориентировались на собеседника, обходились минимальным количеством однотипных реплик-высказываний. Это доказывает значимость эмоционально-личностных компонентов для речевой коммуникации.

Наблюдение за речевым взаимодействием обучающихся и учителей на разных уроках показало, что потенциальные возможности диалогической речи учащихся в коррекционной работе практически не используются. Неподготовленная речь не является предметом внимания учителей, разговорные высказывания детей не поддерживаются. Речевая активность педагогов фактически в два раза превышает детскую. Большая часть времени урока используется учителями для развития у младших школьников подготовленной речи. В речи педагогов преобладают реплики воздействующего характера, нередко вызывающие у школьников страх перед самостоятельными высказываниями, формальное отношение к речевым заданиям и пассивное речевое поведение. Соответственно речевое поведение учителей имеет существенные резервы для совершенствования.

Нами была организована психокоррекционная работа, направленная на активизацию устной речи умственно отсталых младших школьников. Она велась поэтапно. Первый этап предполагал усиление мотивации речепорождения, особенно у детей, не обнаруживающих достаточного интереса к вербальному взаимодействию. Второй этап работы был направлен на совершенствование структурно-композиционных компонентов высказывания.

Коммуникативная направленность порождения устных речевых высказываний детей обеспечивалась присутствием реального, значимого адресата, которому дети хотели что-либо сообщить или рассказать. Процесс речепорождения включался в значимую для детей деятельность, что способствовало увеличению количества неподготовленных устных высказываний и повышало коммуникативный потенциал каждого ребенка. В экспериментальной ра-

боте по совершенствованию устной речи учитывались индивидуальные и типические трудности детей, выявленные на этапе констатирующего эксперимента.

Активизация устной речи детей осуществлялась на отдельных занятиях психолога и на всех видах учебных занятий учителя и воспитателя. Взаимодействие специалистов, участвующих в эксперименте, позволило организовать индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его психологического типа. Для детей, отнесенных к пограничному типу, обеспечивалось усиление коммуникативной направленности речевой ситуации. Представители классического типа нуждались в пошаговом контроле, помощи в планировании построения высказывания, установлении связей между событиями, дополнительных указаниях и одобрениях психолога. Для детей, отнесенных к осложненному типу, эффективными были многократные повторения речевых действий, хоровые проговаривания, демонстрация образцов высказываний, использование организующей, стимулирующей и обучающей помощи.

Проведенное исследование показало, что такая коррекционная работа оказывается в той или иной мере эффективной практически для всех умственно отсталых младших школьников. Определенная часть детей (пограничного и классического типа) показали положительные изменения в общем речевом развитии. Они продемонстрировали улучшение речевого поведения, лексико-синтаксических и содержательных характеристик устной монологической речи. Дети, с наименее благоприятным вариантом развития (осложненный тип), показали незначительную динамику в качестве устной речи. Однако и у них отмечались некоторые успехи в речевом поведении (появились ориентировка на собеседника и желание участвовать в диалоге), был зафиксирован достаточно устойчивый интерес к речевым заданиям. Монологические высказывания детей по-прежнему оставались бедными в содержательном плане.



На основании проведенного исследования мы можем заключить теоретическое положение о необходимости индивидуализации психокоррекционной работы для повышения качества устной речи в т.ч. используемой в учебной коммуникации. Последнее, выступая в качестве модели будущей деловой коммуникации, весьма важно. Мы полагаем, что речевые умения, позволяющие объяснить собеседнику свою позицию, имеют важнейшее значение для сферы жизненной компетенции. Кроме того, необходимо очень внимательно относиться к факту констатации умственной отсталости у ребенка, не допуская ее гипердиагностики, поскольку представители пограничного типа явно имеют лучшие возможности и вероятно, могли бы получить более высокий уровень образования.

Таким образом, выдвинутые в исследовании гипотезы нашли свое статистическое и эмпирическое подтверждение, задачи решены, цель выделения особенностей устной речи умственно отсталых младших школьников и определения психолого-педагогические условий, способствующих ее совершенствованию, достигнута.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

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.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августова, Р.Т. Говори! Ты это можешь [Текст]: книга для родителей / Р.Т. Августова. – М.: ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 297 с.
2. Агавелян, М.Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Агавелян. – Новосибирск, 1998. – 20 с.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: Учебник для студ. дефектол. фак. педвузов / А. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 302 с.
4. Аксенова, А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках [Текст] / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32–37.
5. Александрова, Л.Ю. Вербально-коррекционная среда как средство речевого развития младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Ю. Александрова. – Великий Новгород, 2002. – 22 с.
6. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 2001. – 464 с.
7. Аникина, И.А. Преодоление пассивной ориентации в поведении детей младшего школьного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Аникина. – Воронеж, 2001. – 21 с.
8. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
9. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

10. Аугене, Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации [Текст] / Д.Й Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 76–80.
11. Ахутина, Т.В. Смысловой и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского [Текст] / Т.В.Ахутина, Т.И. Наумова // Психолингвистические проблемы семантики / Отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – С. 196–209.
12. Бабкина, Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Бабкина. – М., 2003. – 24 с.
13. Басилова, Т.А. Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей. Отчет о конференции [Текст] / Т.А. Басилова, Н.Л. Белопольская, Е.Л. Инденбаум // Культурно-историческая психология. – 2013. – №4. – С. 117–121.
14. Бахтин, М.М. Человек в мире слова [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – 140 с.
15. Бгажнокова, И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1995. – № 5. – С. 30–39.
16. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V - VIII классах вспомогательной школы [Текст] / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. – М.: Просвещение, 1978. – 207 с.
17. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2013. – 56 с.

18. Белякова, А.Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук / А.Е. Белякова. – Калуга, 2003. – 25 с.
19. Белянин, В.П. Живая речь [Текст]: Словарь разговорных выражений / В.П. Белянин, И.А. Бутенко. – М.: Изд-во ПАИМС, 1994. – 183 с.
20. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения [Текст] / А.А.Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–127.
21. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
22. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст]: Учебно-методическое пособие / Д.И.Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
23. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог [Текст]: Структура и динамика / И.Н. Борисова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 320 с.
24. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 53–58.
25. Бурменская, Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий [Текст] / Г.В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 5–13.
26. Вавина, Л.С. Особенности диалогического общения умственно отсталых школьников в условиях украинско-русского двуязычия [Текст] / Л.С.Вавина, В.А.Ковальчук // Дефектология. – 1986. – №4. – С. 9–14.
27. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст]: Учебное пособие по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титу, 2001. – 128 с.

28. Васютина, И.А. Диагностика сформированности у младших школьников умения составлять связное устное высказывание [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Васютина. – Рязань, 2007. – 22 с.
29. Венгер, Л.А. О качественном подходе к диагностике умственного развития ребенка [Текст] / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 1974. – №1. – С. 116–122.
30. Венгер, А.Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.Л. Венгер. – М., 2002. – 46 с.
31. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст]: Кн. для логопеда / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
32. Витт, Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения [Текст] / Н.В. Витт // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 60–69.
33. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения [Текст] / Т.Г.Винокур. – М., 1993. – 171 с.
34. Власова, Р.М. Мозговые механизмы номинативной функции речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Власова. – М., 2013. – 32 с.
35. Волковская, Т.Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии [Текст]: монография / Т.Н. Волковская. – М.: Издательство «Образование», 2009. – 272 с.
36. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В.Воронкова. – М., 2001. – 47 с.
37. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – С. 5–361.
38. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

39. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
40. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2001. – 240 с.
41. Гнездилов, М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников [Текст] / М.Ф.Гнездилов. – М. –Л.: Учпедгиз, 1947. – 135 с.
42. Гольдфарб, О.С. Невербальное общение и внушаемость детей с нарушениями интеллекта [Текст]: монография / О.С. Гольдфарб. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 136 с.
43. Гончарова, Е.Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей) [Текст]: монография / Е.Л. Гончарова. – М.: Полиграф сервис, 2009. – 156 с.
44. Гончарова, Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И.Кукушкина // Дефектология, 1998. – № 3. – С. 3–14.
45. Гордиевская, М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской диалогической разговорной речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / М.Л. Гордиевская. – М., 1996. – 20 с.
46. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов / Отв. ред. Ярцева В.Н. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 112 с.
47. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст]: Учебное пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2005. – 320 с.
48. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
49. Дашкова, С.С. Устная речь как источник информации о человеке [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.С. Дашкова. – М., 1982. – 19с.
50. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недо-

- развития [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.
51. Дмитриева, Л.И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря у учащихся младших классов школ для детей с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Дмитриева. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
52. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст]: кн. для учителей и родителей / А.Б. Бородич. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
53. Долгих, Л.Ю. Развитие связной речи учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида на основе коммуникативного подхода [Текст]: Учебное пособие для студентов факультета специальной педагогики и психологии / Л.Ю. Долгих. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2006. – 151 с.
54. Долгих, Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Долгих. – М., 2003. – 19 с.
55. Домишкевич, С.А. Возможности функционально-уровневого подхода в оптимизации деятельности практических психологов образования [Текст] / С.А. Домишкевич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 58–63.
56. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст] / Т.М. Дридзе / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
57. Дудник, Л.В. Экстралингвистическая обусловленность вариативности речи: на материале структурных вариантов речевого действия [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Дудник. – Киев, 1978. – 23с.
58. Елгина, С.В. Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности [Текст]: Дисс. канд. психол. наук / С.В. Елгина. – М., 2006. – 220 с.



59. Емельянова, И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Емельянова. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.
60. Ершов, П.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя [Текст] / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
61. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество [Текст]: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
62. Жумадилова, Г.А. Речевое развитие учащихся при восприятии и продуцировании текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Жумадилова. – СПб., 1994. – 16 с.
63. Забегайлова, И.В. Типология становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте [Текст] / И.В. Забегайлова // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология, 2000. – №4. – С. 20–33.
64. Зайцева, Г.Л. Психолингвистические аспекты изучения жестового языка [Текст] / Г.Л.Зайцева, Р.М. Фрумкина // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 14–21.
65. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
66. Заширинская, О.В. Дизонтогенетические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью [Текст] / О.В. Заширинская, П.Ю. Кулага // Вестник СПбГУ. – Сер. 12., 2011.– Вып. 3. – С. 97-104.
67. Земская, Е.А. Русская разговорная речь [Текст]: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие / Е.А. Земская. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
68. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

69. Зинченко, В. П. Человек развивающийся [Текст]: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
70. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм [Текст]: Учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.
71. Ивановская, О.Г. Речевое развитие младших школьников в образовательной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Ивановская. – СПб., 2008. – 23 с.
72. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку [Текст]: автореф. дис... д-ра. пед. наук / С.Ю. Ильина. – СПб., 2006. – 46 с.
73. Инденбаум, Е.Л. О содержании, практике постановки и формулировках функционального диагноза как средстве формализации мониторинга развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 3–13.
74. Инденбаум, Е.Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 3–10.
75. Инденбаум, Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития [Текст]: монография / Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: ВСГАО, 2012. – 180 с.
76. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период) [Текст] / Е.И. Исенина. – Иваново: ИвГУ, 1983. – 78 с.
77. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская [и др.] / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – 239 с.

78. Казаковская, В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» [Текст] / В.В. Казаковская / Отв. ред. А.В. Бондарко, М.Д. Воейкова. – СПб.: «Наука», 2006. – 456 с.
79. Казанская, А.В. Речевые ошибки в мотивационном аспекте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Казанская. – М., 1998. – 20 с.
80. Калентьева, Т.Л. Психологический анализ речи как способа формирования и формулирования мысли в процессе говорения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Л. Калентьева. – М., 1989. – 24 с.
81. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: Кн. для учителя / В.А. Канн-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
82. Капинос, В.И. Развитие речи: теория и практика обучения [Текст]: Кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Линка-Пресс, 1994. – 196 с.
83. Кисарчук, З.Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / З.Г. Кисарчук. – Киев, 1985. – 18 с.
84. Климанова, Л.Ф. Новый коммуникативно ориентированный курс русского языка [Текст] / Л.Ф. Климанова // Нач. школа. – 1994. – № 7. – С. 23–28.
85. Ключи к детской душе или как рассказывать и сочинять истории и сказки [Текст] / ред. А.С. Русаков. – СПб.: Образовательные проекты; СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. – 176 с.
86. Ковалева, М.Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Ковалева. – Хабаровск, 2005. – 22 с.
87. Колокольцева, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград: Издательство Волгоградского госуниверситета, 2001. – 260 с.

88. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / К.В. Комаров. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
89. Комарова, С.В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Комарова. – М., 2005. – 22 с.
90. Комарова, С.В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода [Текст] / С.В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 12–16.
91. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И.А. Коробейников. – М: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
92. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием [Текст] / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 22–28.
93. Коробейников, И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 14–21.
94. Коротаева, Е.В. Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся [Текст] / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2001. – №1. – С. 3–7.
95. Крылова, Е.В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Крылова. – СПб., 2008. – 22 с.
96. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи [Текст] / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Т.В. Сахарный / АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 239 с.
97. Кукушкина, О.И. Дневник событий жизни ребенка [Текст] / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская. – М., 2003. – 61 с.

98. Кулагина, И.Ю. Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка [Текст] / И.Ю. Кулагина, Е.А. Поляков // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 61–74.
99. Куницина, В.Н. Межличностное общение [Текст]: Учебник для вузов / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер. – 2001. – 544 с.
100. Куценко, Н.И. Некоторые особенности развития и структуры речи умственно отсталых детей [Текст] / Н.И. Куценко // Тюменский медицинский журнал. – 2011. – № 1. – С. 16–17.
101. Лаврентьева, М.А. Формирование высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Лаврентьева. – М., 1999. – 20 с.
102. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения [Текст]: Учеб. пособие для студ. / Т.А. Ладыженская. – М., 1998. – 134 с.
103. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда / Р.И.Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
104. Лапшина, Ю.Ю. Изучение и коррекция трудностей понимания логико-грамматических конструкций языка у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Ю. Лапшина. – Екатеринбург, 2011. – 22 с.
105. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
106. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
107. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
108. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. –

- М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
109. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская. – М., 1997. – 152 с.
110. Лещинская, Т.Л. Концепция учебника по русскому языку для специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения VIII вида [Текст] / Т.Л. Лещинская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 4. – С. 60–63.
111. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина / Под редакцией Ружской А. Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
112. Лобкова, Г.Н. Встреча для Вас [Текст]: Учеб. пособие по практике устной речи / Г.Н. Лобкова, Н.И. Плотникова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 104 с.
113. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Я. Лозован. – Новокузнецк, 2003. – 19 с.
114. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) [Текст] / В.И. Лубовский. – 2-е изд., доп. – М.: Буки Веди, 2013. – 200 с.
115. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
116. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.Р. Львов. – М., 2000. – 247 с.
117. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
118. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника [Текст] / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с.

119. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч.1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
120. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5–23.
121. Малышева, Е.Ю. Эмоционально-личностное общение как условие развития устной речи младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Ю.Малышева. – М., 2004. – 19 с.
122. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
123. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
124. Матвеева, Н.Н. Психологические условия изучения и коррекции задержки речевого развития в раннем возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Матвеева. – Нижний Новгород, 2004. – 25 с.
125. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / ред. Г. В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.
126. Мильруд, Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 2. – С. 15–21.
127. Михайленко, О.И. Акмеологические факторы продуктивной деятельности учителей в развитии речи и мышления младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.И. Михайленко. – М., 2005. – 22 с.
128. Мишина, Г.А. Становление речи как психологического средства [Текст]: автореф. дис. ... д. психол. наук / Г.А. Мишина. – М., 2012. – 53 с.

129. Муравьёва, Е.В. Психологические условия оптимизации профессионально-трудовой адаптации умственно отсталых старшеклассников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Муравьёва. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
130. Нгуен, Тхи Нгок Тхань Психолого-педагогические условия развития интеллекта детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха во Вьетнаме [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нгуен Тхи Нгок Тхань. – М., 2008. – 18 с.
131. Нодельман, В.И. Письменная речь: развитие, нарушения диагностика, коррекция [Текст]: учеб. пособие / В.И. Нодельман ; Вост.-Сиб. гос. акад. образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2011. – 152 с.
132. Обухова, Л.Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте [Текст] / Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 112 с.
133. Озолайте, В.А. Работа над пересказом прочитанного текста в младших классах вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / В.А. Озолайте. – М., 1975. – 19 с.
134. Павлова, Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Павлова. – М., 2002. – 22 с.
135. Павлова, Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие [Текст]: автореф. дис. ... д. психол. наук / Н.Д. Павлова. – М., 2000. – 60 с.
136. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
137. Песняева, Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Песняева. – М., 2004. – 24 с.



138. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
139. Петрова, В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников [Текст] / В.Г. Петрова // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 52–56.
140. Петрова, В.Г. Роль эмоционально-волевой сферы в познавательной деятельности умственно отсталого учащегося [Текст] / В.Г. Петрова // Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во н/о «Компенс - центр», 1992. –С. 7–28.
141. Петровская, Л.А. Воспитание как общение-диалог [Текст] / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 85–89.
142. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 527 с.
143. Побережная, С.В. Личностно-психологическая детерминация высказывания в разных ситуациях общения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Побережная. – Иркутск, 2001. – 22 с.
144. Покровская, С.В. Развитие вербальной продуктивности как средство преодоления трудностей в письменной речи у школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Покровская. – М., 2007. – 21 с.
145. Попова, Л.В. Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников [Текст] / Л.В. Попова // Вопр. психологии. – 1982. – № 4. – С. 129–134.
146. Потebня, А.А. Слово и миф [Текст] / А.А. Потebня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
147. Психолингвистика [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
148. Разуван, Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст] / Е.И. Разуван // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36–40.

149. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
150. Речь. Речь. Речь [Текст]: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990. – 336 с.
151. Родари, Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй [Текст] / Джанни Родари; пер. с итал. Ю.А.Добровольской – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
152. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
153. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В.В.Рубцов / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
154. Румянцева, И.М. Психология обучения иноязычной речи (психотерапевтический подход) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / И.М. Румянцева. – М., 2004. – 48 с.
155. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения [Текст]: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994. – 383 с.
156. Рябцева, С.Л. Диалог за партой [Текст]: Кн. для учителя / С.Л.Рябцева. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
157. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 431 с.
158. Серебренникова, С.Ю. Изучение и коррекция коммуникативной функции речи детей-сирот 6-7 летнего возраста с нарушением психического развития [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.Ю. Серебренникова. – Иркутск, 1999. – 24 с.

159. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.
160. Сиротинина, О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи [Текст]: Пособие для учителя / О.Б. Сиротинина. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 175 с.
161. Скребнев, Ю.М. Исследование русской разговорной речи [Текст] / Ю.М. Скребнев // Вопр. языкознания. – 1987. – № 1. – С. 144–155.
162. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии [Текст] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.
163. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
164. Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей [Текст] / И.А.Соколянский // Обучение и воспитание слепоглухонемых: труды института Дефектологии: Известия АПН РСФСР. Вып. 21. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 15–30.
165. Тарасенко, Е.В. Фрагменты речевого портрета младшего школьника: на материале синтаксиса [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е.В. Тарасенко. – Таганрог, – 23 с.
166. Усачева, О.Ю. Дискурсный анализ текстов диалогической интернет-коммуникации [Текст]: автореф. дис. ... д. фил. наук / О.Ю. Усачева. – Елец, 2013. – 22 с.
167. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении [Текст] / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М.: ВЛАДОС, 1989. – 348 с.
168. Фомина, Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи [Текст]: дис. д-ра психол. наук / Н.А. Фомина. – М., 2002. – 404 с.

169. Фоппель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст]: Практическое пособие / К.Фоппель / Пер. с нем., в 4-х т. – М.: Генезис, 1998. – 4 т.
170. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика [Текст]: Учеб. для высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
171. Хачатурова, С.С. Метод индивидуальных моделей речевого поведения как средство эффективного общения обучаемых [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.С. Хачатурова. – М., 1999. – 21 с.
172. Холод, М.Т. Особенности понимания речи детьми младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Т. Холод. – М., 2013. – 24 с.
173. Хорошая речь [Текст] / Под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 320 с.
174. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность [Текст]: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 424 с.
175. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
176. Цукерман, Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития [Текст] / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – №4. – С. 61–73.
177. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: «Пеленг», 1993. – 268 с.
178. Чаплинская, С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Чаплинская. – СПб., 2002. – 22 с.

179. Чернышева, Н.С. Психологическое содержание трудностей в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Чернышева. – М., 1997. – 19 с.
180. Чернышова, Е.Н. Обучение речевому общению младшего школьника в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Чернышова. – Оренбург, 2007. – с.
181. Чиркина, Г.В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 152 с.
182. Чудинов, А.П. Проблемы формирования коммуникативных навыков у учащихся вспомогательной школы [Текст] / А.П. Чудинов // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: Сб. научн. трудов / Ред. колл. В.В. Коркунов, А.Н. Нигаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург, Изд-во УГПИ, 1992. – С. 4-7.
183. Шаповалова, О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников [Текст]: автореф. дис. ... д. психол. наук / О.Е. Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 47 с.
184. Шахнарович, А.М., Негневицкая Е.И. Язык и дети [Текст] / А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
185. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: ИЯз РАН, 1999. –165 с.
186. Шипицына, Л.М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.
187. Ширяев, Е.Н. Структура разговорного повествования [Текст] / Е.Н.Ширяев // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1982. – С. 106–121.

188. Щербакова, А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–71.
189. Эк, В.В. Развитие речи учащихся на уроках математики во вспомогательной школе [Текст] / В.В. Эк // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 32-36.
190. Экспериментальные образовательные программы для учащихся 0 (подготовительного) и 1-4 классов специального коррекционного образовательного учреждения 8 вида (для детей с нарушениями интеллекта) [Текст] / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М., 1997. – 228 с.
191. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
192. Юрьева, Н.М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте [Текст]: автореф. дис. ... д. фил. наук / Н.М. Юрьева. – М., 2006. – 51 с.
193. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Язык и его функционирование: Избр. работы. – М.: Просвещение, 1986. – С. 17–59.
194. Bates E. Language and context [Text] / E. Bates. – New York, 1976. – 156 p.
195. Brown G., Gule G. Teaching the spoken language [Text] / G. Brown, G. Gule. – London, 1983. – 280 p.
196. Buckley B. Children's communication skills [Text] / B. Buckley. – London: Routledge, 2003.
197. Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities [Text] / Martin Henley, Roberta S. Ramsey, Robert Algozzine. – New York, 1993. – 255 p.
198. Gillen J. The Language of Children [Text] / J. Gillen. – London: Routledge, 2003.

199. Griffiths F. *Communication Counts: Speech and Language Difficulties in the Early Years* [Text] / F. Griffiths. – London: David Fulton, 2002. (Particularly pages 17–20)
200. Ojeda A. *Linguistic Individuals* [Text] / A. Ojeda. – Stanford, 1993. – 205 p.
201. Peccei J. *Child Language* [Text] / J. Peccei. – London: Routledge, 1999.

ПРИМЕРЫ УСТНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аня Т. (3 класс, коррекционная школа), текст ПВ, **первый уровень развернутости содержания высказывания:**

Я пришла в школу // . Мне ничего не подарили // . И мы пошли в столовую / ели и кушали рулеты // . Меня поздравляли / и всё / дети меня поздравляли из класса // .

Егор Я. (1 класс, коррекционная школа), текст ПВ, **второй уровень развернутости содержания высказывания:**

Вот последний раз был день рождения // . Подарки были / . Еще торт был / . Мама была / дед был. Максим / был. И еще / больше никто // . И еще был салат / хлеб / и торт. И больше ничего не было // .

Слава С. (2 класс, коррекционная школа), текст ПВ, **третий уровень развернутости содержания высказывания:**

Ну что сказать / нормально мой день рождения прошел // . К тете ездил / . Там подарки мне подарили / чай пили / . Что-то дарили / уже не помню // . Потом мы танцевали // . Ну / мы там на улицу вышли / фейерверки стреляли // . Потом гости ушли, а я остался дома // .

Слава С. (2 класс, коррекционная школа) рассказывает экспериментатору (Э.), текст НПВ, **четвертый уровень развернутости содержания высказывания:**

С. – Меня бабушка на летние каникулы взяла // . Мы с Полиной пошли купаться // . А там моторные лодки были / . Мой дедушка был / ну / он работает на стадионе // . Мы там катались на / эта / как его / там еще двое садятся и эти (показывает кручение педалей) крутят еще / две педали / .

Э. – На катамаранах?

С. – (кивает головой) // . Ну / мы на катамаранах поплыли / . Полина сидит / что-то у нее с рукой случилось / . Она упала в воду. И эта / чуть-чуть / она бы все равно // . Я прыгнул в воду / . Скорее / ну / выпрыгнул из катамарана / проплыл до нее / взял руками и наверх поднял // . Она села, и у нее голова закружилась // .

Э. – Да ты молодец, прямо настоящий герой / .



С. – У нас с собой еще кепка была /. Она у нас на катамаране / у него там как бы багажник /. Я достал кепку, дал Полине, чтобы она одела ее /. Она эту кепку одела, у нее перестала голова болеть //. И мы поехали обратно //. У нее нога была в кровище //.

Аня Т. (3 класс, коррекционная школа), текст НПВ, **пятый уровень развернутости содержания высказывания:**

А. – Я / когда была еще в первом классе / маленькая / у меня была подруга Галя /. Ну / одноклассница /. И Женька Шмидт //. Мы отдыхали в лагере / ну в этом / Бельске //.

Э. – Чем вы там занимались?

А. – Мы играли там / в домике / в кустах //. Там были пчелы /. Ну / мы давай от них уходить / на другое место //. И я / как шла первая с посудкой / Галя шла вторая / Женя нам помогал /. Ну вот / когда мы шли, меня тут пчела укусила / за ногу /. Я подогнулась //. «Что меня / говорю / первую поставили?» / «Я не хочу, чтобы меня пчелы кусали» //. В это время Женя Шмидт стоит / возле него пчела летает /. И он давай махать (показывает руками) /. И она его раз / за нос / укусила //. Потом Галю за губу пчела укусила //. Потом как выпрыгнут из кустов все пчелы /. Меня заново пчела за ногу укусила //. Ну / я сижу / плачу /. У Жени нос опухший /. У Гали губа / тоже //.

Э. – И как же вы справились?

А. – Мы потом пошли к медику /. Говорим / «Нас пчелы пожалили» /. Она говорит / «Ну и что, это полезно» //. Ну / мы пошли / взяли подорожник /. Приложили туда / где укусили //. А Галя каждую минуту / «Аня, прошло?» / Мы потом все смеялись //.

ПРИМЕРЫ ТИПОВ УСТНЫХ ДИАЛОГОВ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Пример монодиалога** в паре Жени Л. и Вани Ц. – учащихся 3-го класса коррекционной школы.

Ж. – Вот поезд отправился к бабушке /. А он не может / надо вагоны расставить / разложить (молча начинает раскладывать картинки, ничего не поясняя).

В. – (наблюдает, не знает, что делать) Как? //.

Ж. – (начинает заново) Смотри / мышка что любит? / сыр / вот /. Сначала сыр (кладет картинку) / потом мышка (к сыру) /. Кошка любит (ставит картинку кошки рядом с мышкой) / под забором (ставит картинку забора рядом с кошкой) /. Морковка / растет (около забора) /.

В. – (кладет следом картинки и называет) А я положу зайца / потом ежика / потом яблоко //.

Ж. – (доставляет картинки и называет) Птица / боится тучи /. А за тучей самолет //.

В. – Солнце (кладет к самолету) / самовар / круглый / желтый /. Кружка / корова / молоко с чаем / дом /.

Ж. – И он отправился к бабушке //.

**Пример интерактивного диалога** в паре Кати Н. и Егора Я. – учащихся 1-го класса коррекционной школы.

К. – Иди сюда // Садись / смотри /. Я тебя сейчас научу играть (раскладывает картинку) /. Собрать надо // . Вот, смотри, здесь будет девочка жить (ставит домик рядом с девочкой и смотрит выжидающе на Егора) /.

Е. – (Кивает головой и начинает перебирать картинки) //.

К. – У нас еще есть / вот / сколько картинок /. Смотри поезд / его надо собрать /. Понял меня /?

Е. – А это кто, мышка? (смотрит неуверенно) //.

К. – Вот ее сюда (показывает на место рядом с кошкой) /. Давай, ищи вот сюда / те картинки / которые подходят /. Тебе можно, что хочешь /.

Е. – Тогда я выберу сыр наверно / ну она его (показывает, как мышка ест сыр) // . О! Смотри тут у нее есть (показывает на бантик у мышки) /.

К. – Молодец! Уже получается //. А я тогда ежика / пусть он с мышкой дружит //. Теперь ты сам /.

Е. – Так, а ежик / (ставит тучку) /. Может он это / ну / там дождь пошел /.

К. – Нет подожди /. Нужно еще сюда что-то (ставит солнышко) /. Пусть сначала светит / а потом дождик //.

Е. – Что же еще на небе? Я придумал (ставит птицу) /.

К. – Он тоже летает на небе (ставит самолет) /. Еще у него здесь голубое и у птички есть так же (показывает на крылья птицы) //.

Е. – А кружка на небо смотрит (сомневается) /? А! В самолете можно пить чай (ставит чашку) /. Твоя очередь /.

К. – Я выберу самовар / потому что из него можно чай пить //.

Е. – Ага / девочка приедет в гости и ее будут чаем угощать /.

К. – С яблочным вареньем (ставит яблоко) //.

Е. – А чай можно с молоком (ставит корову) /.

К. – Ну да / она же в домике живет (ставит дом) //.

Е. – А вокруг дома забор / такой высокий /.

К. – Мимо зайчик бежал / «Пустите меня в гости / я вам морковку принес» //.

## МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ

Д. ВЕКслЕРА (WISC)

**Субтест № 1 «Осведомленность»** исследует запас относительно простых сведений и знаний и, тем самым, направленности и широты познавательных интересов, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти, мышления). Успешность выполнения теста зависит от образования испытуемого, его общей культуры. Предлагается 29 вопросов, оценка – 1 балл за правильное решение каждого вопроса.

**Субтест № 2 «Понятливость»** оценивает полноту понимания смысла выражений, способность к суждению, понимание общественных норм. Испытуемый должен дать ответ о своих предполагаемых действиях в описанной ситуации. Предлагается 14 вопросов, оценка в зависимости от точности ответа – 0, 1 или 2 балла.

**Субтест № 4 «Сходство»** оценивает способность к формированию понятий, классификации, упорядочиванию, абстрагированию, сравнению. Испытуемый должен установить и охарактеризовать общность между парой понятий. Оценка варьирует от 0 до 2 баллов, в зависимости от достигнутого уровня обобщения: конкретного, функционального, концептуального. Испытуемому предлагается 13 пар понятий.

**Субтест № 5 «Словарный»** направлен на изучение вербального опыта (понимания и умения определить содержание слов). Предлагается объяснить значение ряда слов. Всего в задании 42 слова: первые 10 – весьма распространенные, повседневного употребления; следующие 20 – средней сложности; третью группу составляют 12 слов высокой степени сложности. Оценка – от 0 до 2 баллов.

## СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(для учеников начальных классов)

(С.А. Домишкевич)

### ИНФОРМАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

#### **1. Ученик реагирует на новую информацию:**

- а) безразлично (1);
- б) эмоционально на внешне яркий материал (2);
- в) на содержательные аспекты информации (3-4-5).

#### **2. При восприятии новой информации:**

- а) не обращает на нее внимания совсем (1);
- б) в процессе восприятия легко отвлекается (2);
- в) воспринимает информацию сосредоточенно (3-4);
- г) отвлекается, когда информация хорошо знакома (5).

#### **3. При восприятии новой информации ученик:**

- а) не задает вопросов (1);
- б) задает вопросы, не выходящие за пределы изучаемой темы (2-3);
- в) задает вопросы, выходящие за пределы темы (4-5).

#### **4. Знания ученика включают:**

- а) только представления о непосредственно окружающих его явлениях и событиях (1);
- б) включают фрагментарные, не систематизированные представления об отдельных предметах и явлениях, изучаемых на уроке по учебникам (2);
- в) все основные элементы учебной программы (3);
- г) знания, выходящие за пределы программы (4-5).

#### **5. Ученик:**

- а) только узнает и называет знакомые предметы или их изображения, но не в состоянии их описать (1);
- б) описывает предметы и явления по наводящим вопросам и/или неполно и неточно (2);
- в) актуализирует знания полно и точно в пределах требований учебной программы (3);
- г) легко актуализирует требования, выходящие за пределы программных требований (4-5).

#### **6. Располагает знаниям из научно-популярной литературы для детей и проявляет инициативу в актуализации знаний, полученных вне учебной деятельности.**

- а) да (4-5);
- б) нет (1-2-3).

### ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

#### **1. Справляется ли самостоятельно с решением "проблемных" задач, алгоритм решения которых заранее неизвестен?**

- а) Нет (1-2).
- б) Справляется с трудом (3).

в) Любит такие задания и успешно их решает (4-5).

**2. Может ли самостоятельно составлять задачи по исходным числовым данным?**

а) Не справляется с заданием или полностью копирует уже однажды решенное (1-2).

б) Составляет одну задачу (3).

в) Составляет несколько задач с разнообразным использованием чисел (4-5).

**3. При необходимости самостоятельного пересказа событийного текста:**

а) не может пересказывать самостоятельно, только по отдельным вопросам, ответы на которые могут быть неточными (1);

б) выражены затруднения, пересказ бедный, пропускаются важные смысловые единицы, нарушается логика рассказа (2);

в) старается пересказывать как можно ближе к тексту (3);

г) пересказывает своими словами, основываясь на логике событий (4).

**4. На уроках математики при решении примеров и задач:**

а) предпочитает решать примеры, задачи, вызывающие существенные затруднения, либо копируя решение, либо решая "пошагово" (1);

б) начинает успешно решать задачи определенного типа после усвоения алгоритма решения, в решении косвенных и обратных задач затрудняется (2);

в) решение задач, требующих обратных действий, не вызывает затруднений (3);

г) может решать задачу разными способами и составлять обратные задачи (4).

**5. После решения задачи определенного типа дается аналогичная с другим содержанием и/или числовыми данными ребенок:**

а) не видит в задачах общего (1);

б) подставляет другие числа в задачу со сходным содержанием, в случае разного содержания может затрудниться (2);

в) решает задачу легко и быстро (3).

**6. Отвечая на вопрос по тексту с необходимостью установления причинно-следственных связей:**

а) не может понять причину, дает нелепый ответ (1);

б) отвечает верно, но скупо, односложно (2-3);

в) дает мотивированное объяснение (4).

## **ФОРМАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПОНЕНТ**

**1. Ответы ученика:**

а) односложные (1)

б) нераспространенные предложения (2)

в) по форме соответствуют заданному вопросу, включают сложные предложения (3)

г) исчерпывающие, включающие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (4-5)

**2. При пересказе текста ученик использует:**

а) односоставные и простые нераспространенные предложения (1)

б) простые распространенные предложения (2)

в) сложные предложения (3)

г) сложные грамматические структуры, отражающие пространственно-временные и причинно-следственные отношения (4)

д) метафоры, образные сравнения, отвлеченные суждения (5)

**3. При свободном рассказе о чем-либо:**

а) не может связно выразить мысль (1)

- б) использует преимущественно простые нераспространенные предложения (2)
- в) сложные предложения (3)
- г) сложные грамматические структуры, отражающие пространственно-временные и причинно-следственные отношения (4)
- д) метафоры, образные сравнения, отвлеченные суждения (5)

**4. Использует научные определения, взрослые обороты художественного и/или научного стиля речи:.**

- а) да (4-5);
- б) нет (1-2-3).

## РЕГУЛЯТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ

**1. При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера:**

- а) воспринимает только указания на конкретные действия (1);
- б) частично воспринимает инструкцию или не полностью ее удерживает и нуждается в отдельных указаниях на каждом этапе (2);
- в) инструкцию воспринимает полностью и придерживается ее до конца задания (3).

**2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания:**

- а) отсутствует (1);
- б) неполная, что приводит к ошибкам и затруднениям (2);
- в) полная и достаточная для самостоятельного решения задачи (3);
- г) ориентировка детальная, что позволяет выполнить задание наиболее быстрым и рациональным способом (4).

**3. Ученик при выполнении отдельных видов учебных заданий:**

- а) требует постоянного руководства со стороны учителя (1);
- б) требует эпизодического руководства со стороны (2);
- в) может самостоятельно выполнить стандартные задания (3);
- г) самостоятельно выполняет нестандартные, творческие задания (4-5).

**4. В ходе выполнения учебных заданий:**

- а) не контролирует правильность действий и не может оценить правильно результат своей работы (1);
- б) правильность текущей работы не контролирует, но может оценить итоговые результаты (2);
- в) контролирует правильность текущей работы и адекватно оценивает ее результаты (3);
- г) может контролировать процесс и результат работы другого ученика (4).

**5. При указании или обнаружении ошибок:**

- а) не может их самостоятельно исправить (1-2);
- б) самостоятельно их исправляет (3);
- в) ошибок практически не встречается (4).

**6. Любит выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий, проявляет настойчивость и самостоятельность в их выполнении (5).**

## МОТИВАЦИОННО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

**1. Работоспособность ребенка на уроке:**

- а) кратковременная, неустойчивая, пытается работать только в эмоционально-положительные моменты, признаки утомления появляются и во время внеучебных мероприятий (1);

б) признаки утомления появляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока (2);

в) признаки утомления наблюдаются только в случае нарушений режима дня, после перенесенных соматических заболеваний, при выраженных эмоциональных перегрузках (3);

г) высокая, устойчивая (4-5).

**2. Темп деятельности на уроке:**

а) низкий, не успевает за классом, периодически отказывается от деятельности (1);

б) иногда нормальный возрастной, иногда значительно ниже, может быть высоким, но при низком качестве (2);

в) обычно нормальный, возрастной (3);

г) в целом выше среднего, снижение может быть обусловлено характерологическими особенностями (4).

**3. Продуктивность деятельности:**

а) низкая, большинство заданий остается не выполненным или выполненным с большим количеством ошибок (1);

б) недостаточная, большинство заданий выполняет с ошибками (2);

в) достаточная, выполняет все задания урока с небольшим количеством ошибок (3);

г) высокая, в ходе урока приходится давать дополнительные задания на карточках (4-5).

**4. Устойчивость внимания:**

а) низкая, постоянно отвлекается (1);

б) недостаточная, зависит от эмоциональной окраски материала (2);

в) достаточная, но при неинтересном материале отвлекается (3);

г) высокая даже при неинтересной работе (4).

**5. Произвольность поведения:**

а) низкая, постоянно отвлекается (1);

б) недостаточная, выполняет задания только под контролем взрослого (2);

в) достаточная на уроках, но домашние задания выполняет чаще после напоминания, при трудностях всегда идет к родителям (3);

г) высокая, самостоятельно приступает к выполнению домашних заданий, при затруднениях пытается справиться сам (4).

**6. Реакция на успехи и неудачи:**

а) неадекватная, реагирует на обращение взрослого (1);

б) неустойчивая, на порицание реагирует уходом от деятельности (2);

в) адекватная, в ответ на замечание мобилизует усилия (3).

**7. Наивысшую работоспособность показывает в наиболее сложных, творческих видах работы (5).**



## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ТАБЛИЦА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТЕПЕНИ ОТСТАВАНИЯ  
В РАЗВИТИИ ВПФ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ФУНКЦИОНАЛЬНО-УРОВНЕВОЙ ДИАГНО-  
СТИКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОПРАВОЧНЫХ КОЭФФИЦИЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУ-  
ЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ\*

Год обуче- ния	Уровень познавательной деятельности			
	Первый ( $1 < x < 1,5$ )	Переходный ко второму ( $1,5 < x < 2$ )	Второй ( $2 < x < 2,5$ )	Переходный к третьему ( $2,5 < x < 3$ )
Вывод о степени соответствия (отставания) ВПФ				
1 класс	Умеренное или большее	Легкое или большее	Незначительное	Норма
2 класс	Умеренное или большее	Легкое или большее	Легкое	Незначительное
3 класс	Выраженное или большее	Умеренное	Легкое	Незначительное
4 класс	Выраженное или большее	Умеренное	Умеренное	Легкое

\*Для получения результата по итоговому среднему баллу по схеме на-  
блюдения С.А. Домишкевича добавляется поправочный коэффициент, со-  
ставляющий во втором классе - 0,2, в третьем – 0,3, в четвертом – 0,4.