

374  
К-63

На правах рукописи

**КОМАРОВА Софья Вадимовна**

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ  
КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА НА  
УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

Москва

2005

Работа выполнена в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор  
Аксенова Алевтина Константиновна

Официальные оппоненты: - доктор педагогических наук, профессор  
Орлова Ольга Святославна  
- кандидат педагогических наук, доцент  
Савельева Галина Владимировна

Ведущая организация - Государственное образовательное  
учреждение Московский городской  
педагогический университет

Защита состоится «08» сентября 2005 г. в 13 часов на заседании  
диссертационного совета Д 212.136.06 при Московском государственном открытом  
педагогическом университете им. М.А. Шолохова по адресу: 109240, Москва, ул.  
Верхняя Радищевская, д. 16/18.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МГОПУ им. М.А. Шолохова.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

*Актуальность исследования.* Социальный опыт ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии, как и нормально развивающихся детей, складывается под влиянием общественных отношений и связей, на основе коммуникации с другими людьми. Ведущим механизмом такого влияния и взаимодействия является общение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.)

Способность человека к освоению социокультурного опыта, детерминированного речью, является определяющим условием личностного развития индивида, важнейшим фактором существования человеческого общества (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Сказанное выше обуславливает тот факт, что в современных психолого-педагогических исследованиях развитие речи учащихся с нарушениями интеллекта выступает как одна из центральных проблем.

Несовершенство умений, связанных с использованием речи, как средства общения, является характерной особенностью учащихся с интеллектуальным недоразвитием (О.К. Агавелян, Р.И. Лалаева, О.К. Луцкина, В.Г. Петрова, А.Г. Разуван и др.). Это объясняется, с одной стороны, феноменологией умственной отсталости, а с другой - низким уровнем сформированности коммуникативных умений у данной категории школьников. У выпускников специальной школы трудности в установлении речевой коммуникации с людьми как в сфере делового, так и межличностного общения проявляются в эмоциональной напряженности, неуверенности, что нередко становится источником социальных проблем (И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, А.И. Гамаюнова, О.Е. Шаповалова и др.).

В литературе, раскрывающей вопросы специальной методики обучения русскому языку (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, Э.В. Якубовская и др.), отмечается необходимость формирования навыков общения, в этой связи имеют место некоторые рекомендации относительно использования специальных приемов обучения. Разработана программа обучения русскому языку умственно отсталых школьников в младших и старших классах, в которой цели развития речи как средства общения реализуются в ее содержании (А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская).

Вместе с тем, целостная методическая система, направленная на развитие речевой коммуникации, включающая не только содержательный аспект, но и собственно механизмы педагогического воздействия (методический аспект), остается не разработанной. Возникшие противоречия между теоретическими

положениями специальной методики русского языка и их практической реализацией требуют методического подкрепления, что и предопределило *актуальность нашего исследования.*

В связи с тем, что методические аспекты развития коммуникативных умений умственно отсталых учащихся не рассматривались ранее в специальной дидактике, мы сочли необходимым исследовать речевую коммуникацию учащихся младших классов.

На начальном этапе обучения в школе VIII вида именно уроки развития речи, в большей степени, чем другие предметы учебного плана, обладают потенциальными возможностями для направленного развития и формирования умений речевой коммуникации. В этой связи мы организовали направленное обучение именно в рамках названного предмета.

*Цель исследования:* разработка методики формирования коммуникативных умений учащихся на уроках развития речи в 1 классе (специальной) коррекционной школы VIII вида.

*Объект педагогического исследования* - речевая коммуникация учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

*Предмет исследования* – педагогический процесс формирования речевой коммуникации у учащихся младших классов с интеллектуальным недоразвитием.

*Гипотезой исследования* является предположение о том, что освоению общественного, социокультурного опыта детьми с нарушениями интеллекта значительно препятствует недоразвитие коммуникативных умений. Разработка методики формирования речевой коммуникации на специально организованных уроках позволит не только оптимизировать процессы речевого развития умственно отсталых первоклассников, но и значительно расширить их коммуникативную компетентность.

*Задачи исследования:*

- охарактеризовать научные подходы к проблеме речевой коммуникации в психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературе;
- разработать критерии оценки речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальными нарушениями;
- экспериментально изучить особенности речевой коммуникации учащихся 1 и 4 классов школ VIII вида, выявить уровни владения младшими школьниками речевыми средствами и коммуникативными умениями;
- создать и апробировать методику развития речи, направленную на формирование речевой коммуникации у учащихся 1 классов школы VIII вида.

*Методологической основой* экспериментального исследования являются ведущие положения теории культурно-исторического развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.); теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Т.В. Ахутина и др.); положение о единстве закономерностей развития нормальных и аномальных детей, ведущей роли обучения в развитии психики ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.); исследования психофизических особенностей детей с умственной отсталостью (В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.); концепция коммуникативного подхода в обучении русскому языку (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Н.Г. Галунчикова, С.Ю. Ильина, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Э.В. Якубовская и др.)

*Методами научного исследования* являются: анализ научно-методической литературы, констатирующий и обучающий педагогический эксперименты, направленные наблюдения за процессом обучения школьников русскому языку, изучение опыта работы учителей, обобщение собственного опыта работы, анкетирование, статистическая обработка полученных результатов.

#### *Научная новизна исследования*

Речевая коммуникация умственно отсталых младших школьников впервые в дидактике специальной школы рассматривается как самостоятельная методическая проблема.

Данные, полученные при изучении явлений речевой коммуникации детей с нарушениями интеллекта, свидетельствуют о наличии дисбаланса между речевыми средствами и коммуникативными умениями данной категории школьников. Учащиеся младших классов школ VIII вида, обладая некоторыми речевыми средствам, минимально достаточными для участия в бытовом общении, оказываются не способны принимать участие в более широком спектре коммуникативных взаимодействий из-за несформированности коммуникативных умений.

#### *Теоретическая значимость исследования*

Изучение поставленной проблемы в рамках специальной методики обучения русскому языку дает возможность классифицировать полученные результаты с точки зрения типологии нарушений речевой коммуникации у умственно отсталых учащихся младших классов. В процессе исследования выделены три группы детей, характеризующихся разными возможностями участия в речевом общении, требующими дифференцированного подхода в обучении.

Анализ итогов эксперимента явился основой для разработки новых принципиальных положений методики формирования речевой коммуникации учащихся с интеллектуальными нарушениями: ситуативности, функциональности, социокультурного и социально-личностного подхода, партнерства в обучении.

Описание организационных и методических принципов формирования речевой коммуникации у учащихся младших классов школы VIII вида создает необходимые предпосылки для изменения концепции специальной методики обучения русскому языку: с формализованного грамматического подхода в сторону изучения языкового материала, мотивированного значимостью общения, т.е. коммуникативного подхода.

*Практическая значимость исследования* может быть представлена в нескольких аспектах.

1. Разработана программа «Устная разговорная речь» для 1 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида: определено ее содержание, тематика речевых ситуаций, формы организации учебной деятельности детей на этих уроках, методические рекомендации, основанные на принципах коммуникативного подхода.

2. Предложенная программа и методика проведения уроков устной разговорной речи может быть рекомендована учителям младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида, а также может быть использована в лекционном курсе по дисциплине «Специальная методика русского языка» для студентов отделения «Олигофренопедагогика», на курсах повышения квалификации учителей-дефектологов.

#### *Организация исследования*

Экспериментальной базой исследования стали специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида: школа-интернат для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 8 г. Москвы, школа № 571 г. Москвы, школа № 2 г. Твери, школа-интернат п. Красногородск Псковской области, школа-интернат г. Жигулевск Самарской области, специальная школа МОУ «Детский дом-школа» г. Боровичи Новгородской области.

Педагогическим экспериментом исследования были охвачены:

- на констатирующем этапе: 137 учащихся 1 и 4 классов специальных (коррекционных) школ, из них 65 первоклассников и 72 четвероклассника;

- на этапе обучающего эксперимента: 150 учащихся 1-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида, из них 65 первоклассников, принимавших участие в констатирующем эксперименте.

### *Апробация и внедрение результатов исследования*

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики МИОО (2001 – 2004 гг.), кафедры олигофренопедагогики МГОПУ им. М.А. Шолохова (2000 – 2004 гг.), на курсах повышения квалификации учителей г. Москвы, г. Твери, г. Пскова, Псковской области, г. Жигулевска Самарской области, на методических объединениях учителей специальных (коррекционных) школ VIII вида г. Москвы (№ 8, 571).

*Достоверность результатов* обеспечена использованием комплекса взаимодополняющих методик, адекватных предмету и задачам исследования, положительными итоговыми результатами экспериментальной работы, охватом городских и сельских учреждений, ставших базой для исследования, личным участием автора в реализации всех этапов экспериментального исследования, репрезентативностью состава учащихся.

### *Положения диссертации, выносимые на защиту*

1. Качественное своеобразие речевой коммуникации учащихся с нарушениями интеллекта, препятствующее их полноценному общению с окружающими, объясняется как нарушениями психического и речевого развития умственно отсталых школьников, так и недостаточным вниманием к проблеме недоразвития коммуникативной функции речи у детей названной категории в практике коррекционного обучения, особенно на начальных этапах.

2. У младших школьников с интеллектуальными нарушениями менее развитыми, более «дефицитарными», являются не собственно речевые, а коммуникативные умения. Несформированность последних, в совокупности с системным речевым недоразвитием, значительно снижает коммуникативную компетентность данной категории учащихся.

3. Среди умственно отсталых младших школьников выделяются три разноуровневые группы по степени успешности (неуспешности) речевой коммуникации, требующие дифференцированного подхода в обучении: условно успешная группа; группа детей со сниженными речевыми и коммуникативными возможностями; группа детей с низкими показателями развития, как речи, так и коммуникации.

4. Использование разработанной нами методики, основанной на принципах ситуативности, функциональности, социокультурного и социально-личностного подхода и партнерства в обучении, позволит сформировать первоначальные коммуникативные умения, создаст необходимые предпосылки для дальнейшего формирования социально значимой речевой коммуникации у учащихся с умственной недостаточностью.

5. Методической основой развития и формирования коммуникативных и речевых умений является создание учебной речевой ситуации, которая должна приближать обучение к естественному процессу общения. Совместное обсуждение с учащимися условий ситуации, ее необходимых атрибутов подводит к необходимости в уточнении и обогащении словаря по теме. Включение в ролевую игру расширяет возможности активизации словаря в семантически структурированных предложениях, в том числе в «клишированных» формах, позволяет моделировать разнообразные варианты коммуникативного поведения учащихся.

*Структура и объем диссертации.* Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературных источников и приложений. Рукопись насчитывает 171 страницу, включая 15 таблиц, 8 рисунков, 3 приложения.

#### ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновывается актуальность выбранной темы, определяется понятийно-категориальный аппарат: объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования, а также раскрываются научная новизна и практическая значимость проведенной работы. Кроме того, представлены основания достоверности и обоснованности результатов исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Теоретические основы формирования речевой коммуникации»** представлен анализ проблемы исследования в трудах отечественных ученых.

Общение является основным фактором, «ведущим» за собой развитие ребенка в онтогенезе, обеспечивающим процесс наследования культурного и интеллектуального опыта поколений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.)

В научной литературе определения понятия «общение» имеют широкую трактовку, они наполнены дифференцированными смысловыми характеристиками в зависимости от целей, задач, предмета изучения (Ю.К. Бабанский, В.И. Кодухов, М.Р. Львов, Д.Б. Парыгин и др.).

В контексте нашего исследования наиболее целесообразным представляется подойти к пониманию феномена общения с психолого-педагогических позиций, где **общение** - «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (М.И. Лисина, 2001). В таком понимании основными характеристиками становятся: взаимная направленность действий партнеров по общению (двусторонний характер процесса); активность партнеров;

субъектность общающихся, когда каждый из них выступает как личность, а не объект какого-либо воздействия, поэтому не каждое направленное действие (и даже взаимонаправленное) может рассматриваться как акт общения.

**Общение как процесс** в отечественной психологии рассматривается в качестве специфического вида деятельности – коммуникативной деятельности. Осуществляемое с использованием речи, оно трактуется как **речевая коммуникация**. В системе понятий теории деятельности элементами процесса речевой коммуникации являются: мотивация речевой интенции – ориентировочные действия и планирование речи исполнительная фаза – контроль результата (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.)

Немногочисленные исследования, посвященные изучению особенностей коммуникативной деятельности детей и подростков с нарушениями интеллекта, свидетельствуют о единстве закономерностей и структуры этих процессов в норме и при патологии, а также о наличии специфического своеобразия, обусловленного феноменологией интеллектуального недоразвития.

К началу школьного обучения у данной категории детей не сформировано внеситуативно-личностное общение и связанная с ним коммуникативная готовность к процессу обучения (О.К. Агавелян, Д.И. Аугене, Е.Е. Дмитриева, Ж.И. Намазбаева, Е.В. Хлыстова и др.).

В работах, посвященных изучению особенностей речевого развития детей с умственной отсталостью, указывается на то, что наряду с чрезвычайно медленным образованием речевых форм, у них отсутствует самостоятельность в речевом творчестве, снижена речевая активность, отмечается бедность речевого общения и речевой негативизм (В.Г. Петрова, Е.И. Разуван, С.Я. Рубинштейн и др.).

В ряде исследований (Д.И. Бойков, О.Ф. Коробкова) недостатки речевого общения умственно отсталых детей коррелируются не только с нарушениями интеллекта и речи, но и с несформированностью технологий общения с взрослыми и сверстниками.

В исследовании Л.Ю. Долгих (2003) экспериментально установлено, что качество речевой продукции ребенка с интеллектуальными нарушениями определяется особенностями коммуникативной ситуации, в которой он оказывается.

Вместе с тем, всеми авторами отмечается значительный потенциал развития коммуникативных умений детей с нарушениями интеллекта, который раскрывается при проведении направленной коррекционной работы. Результаты

названных исследований еще раз подтверждают необходимость создания методики формирования коммуникативных умений у умственно отсталых учащихся, прежде всего, на уроках развития устной речи в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Во второй главе «Особенности речевой коммуникации учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида» представлены задачи, методы констатирующего эксперимента, критерии оценки речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В главе содержится анализ и обсуждение результатов экспериментального изучения.

Все дети, участвовавшие в эксперименте, были направлены на обучение в школу VIII вида по решению ПМПК с соответствующим заключением об интеллектуальном недоразвитии. Возраст учащихся из 1-х классов 7 - 9 лет, из 4-х классов – 10 - 12 лет. В заключениях медико-педагогической комиссии и речевых картах учащихся-участников констатирующего эксперимента не содержалось сведений о речевых нарушениях, сочетанных с интеллектуальным дефектом.

Констатирующий эксперимент включал три серии.

Первая серия была направлена на наблюдение за речевой коммуникацией школьников в процессе общения с взрослым, устанавливались возможности умственно отсталых учащихся оценивать внешние условия речевой ситуации, заданные иллюстративными средствами.

Процедура этой серии эксперимента была следующей. По инициативе экспериментатора двое учащихся рассматривали в течение нескольких минут три специально подобранные сюжетные картинки. Каждому испытуемому предлагалось выбрать одну из картинок, по которой он мог бы составить рассказ. После нескольких минут самостоятельной подготовки, рассказы заслушивались.

Далее по каждой из картинок организовывалась беседа экспериментатора с испытуемым. Цель беседы – помочь детям понять изображенный на картинке момент жизни, подготовить их к речевым высказываниям.

После беседы экспериментатор просил испытуемых «поиграть» в героев одной из картинок, представить в речи, какой разговор мог бы состояться между ними (диалог).

Вторая серия констатирующего эксперимента была направлена на изучение речевой коммуникации детей без направленной помощи взрослого.

В этой части исследования паре испытуемых предлагалось совместно выполнить задание - собрать разрезную картинку из кубиков или частей «пазлс», ориентируясь на образец. Задания в этой серии дифференцировались. Для

учащихся, которым работа с «пазлс» оказалась сложной, подготавливались наборы кубиков с картинками из 4-х, 6-ти или 9-ти кубиков (в зависимости от успешности действий детей).

При оценке полученных данных мы опирались на рассмотренное в первой главе положение о том, что речевая коммуникация, являясь самостоятельным объектом изучения, приобретает реальность только при «соприкосновении» общения и речи, т.е. о существовании речевой коммуникации можно говорить только тогда, когда происходит общение, причем именно с помощью речи. В случае «утраты» одной из составляющих следует говорить об иной феноменологии (А.А. Леонтьев, 1999), в связи с чем была использована система двух параллельных шкал.

Шкала оценки речевого оформления коммуникативного акта (шкала 1) разрабатывалась нами специально для данного этапа исследования. В ее основу положены характеристики развития речи детей старшего дошкольного возраста, не имеющих отклонений в развитии (А.Г. Арушанова (1999), О.С. Ушакова (2001) и др.). Качественные и количественные параметры шкалы следующие:

- Высказывания детей характеризуются тематической целостностью, последовательностью. Лексика и функциональные типы предложений в диалогических и монологических высказываниях использованы адекватно, грамматический план речи не нарушен, интонационное оформление соответствует речевой ситуации. Дефекты произношения отсутствуют, при наличии дефектов - не мешают пониманию речи - **3 балла**.

- Высказывания фрагментарные, непоследовательные, что требует уточнений со стороны партнера. В них встречаются аграмматизмы, ощутим дефицит лексики, отмечается несоответствие использованных функциональных типов предложений цели и ситуации общения, интонационное оформление обеднено. Дефекты произношения несколько затрудняют понимание речи собеседником - **2 балла**.

- Коммуникация возможна только при условии речевой активности со стороны партнера. Нарушена тематическая целостность высказываний испытуемого. Понимание речи затруднено из-за аграмматизмов, лексических несоответствий, выраженных дефектов произношения, а также отсутствия адекватного интонационного оформления – **1 балл**.

- Отказ от участия в речевой коммуникации, или невозможность общения вследствие недостаточной сформированности речевых умений испытуемого оценивались **0 баллов**.

Шкала оценки собственно коммуникативных умений (шкала 2) также составлена специально для настоящего исследования. За ее основу принята общая структура коммуникативного акта и совокупность умений, необходимых коммуникантам для его осуществления, а также критерии, выделенные С.В. Проняевой (1999) при оценке сформированности коммуникативных умений у нормально развивающихся дошкольников. Качественные и количественные параметры шкалы 2 следующие:

- Вхождение в процесс общения осуществляется самостоятельно, в течение всего акта коммуникации наблюдается направленность на достижение цели. При отборе информации и средств общения учитываются особенности партнера и условия ситуации, последовательность коммуникативных действий не нарушает целесообразности общения - **3 балла**.

- Инициатива начать коммуникацию принадлежит партнеру испытуемого. Последним не учитываются особенности другого коммуниканта, а также ситуация общения, демонстрируется стереотипное поведение, вследствие чего достижение цели происходит нецелесообразным путем - **2 балла**.

- Вхождение в общение также иницируется партнером испытуемого по общению. Действия, выполняемые испытуемым в ходе общения, хаотичны, результат общения достигается только за счет усилий со стороны инициатора общения - **1 балл**.

- Отсутствие ответной реакции испытуемого на инициативу, побуждающую начать общение, или неадекватность проявлений, приводящая к невозможности достижения цели даже при значительных усилиях со стороны партнера - **0 баллов**.

В ходе **третьей серии** экспериментального изучения выяснялось содержание методических действий учителей начальных классов по формированию навыков речевой коммуникации умственно отсталых младших школьников на уроках развития речи.

Для этого посещались уроки развития речи в младших классах. Содержание уроков анализировалось с точки зрения применяемых учителем форм и приемов работы, их направленности на активизацию и развитие речевой коммуникации учащихся.

Дополнительно к третьей серии мы проводили анкетирование педагогов. Учителям начальных классов предлагались анкеты, в которых следовало охарактеризовать методы и приемы работы, используемые ими для развития устной речи, средства обеспечения мотивации учащихся к общению. Мы выясняли мнение учителей-дефектологов относительно необходимости

изменений методических подходов к развитию речи детей с интеллектуальными нарушениями. Данные анкеты и итоги наблюдений сопоставлялись.

Остановимся на основных результатах констатирующей части исследования.

Изучение речевой коммуникации учащихся 1-х классов проводилось в начале учебного года, что позволило проанализировать спонтанные речевые умения детей и на этой основе разработать программу экспериментального обучения.

Наши наблюдения и результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о том, что к началу организованного школьного обучения подавляющее большинство умственно отсталых первоклассников демонстрируют полное отсутствие или предпосылки умения взаимодействовать с взрослыми. Дети не умеют самостоятельно поддерживать контакты со сверстниками ни в бытовых, ни в учебных ситуациях.

Использование трехбалльных шкал как при оценке речевого оформления коммуникативного акта, так и при выявлении уровня развития коммуникативных умений, позволило сопоставить полученные результаты, дать сравнительную характеристику состояния речи и коммуникации первоклассников с нарушениями интеллекта (рис. 1).

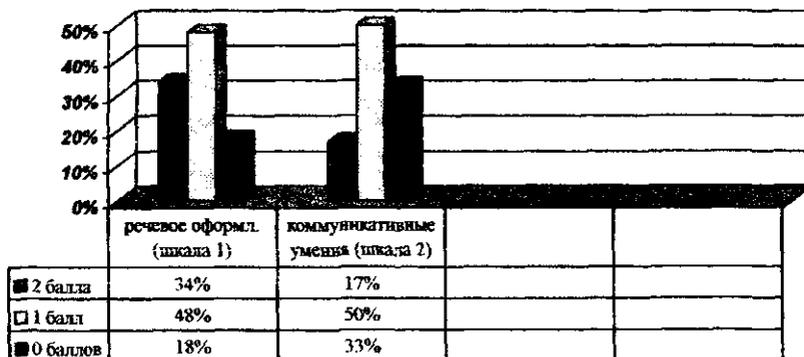


Рис. 1 Сравнительная характеристика речевых и коммуникативных умений первоклассников

На рисунке видно, что треть учащихся 1-х классов (34 %) могли использовать речь в целях общения, но допускали ошибки, препятствующие коммуникации (оценка 2 балла). Вместе с тем, не все дети реализовали речевой потенциал в соответствии с целью общения, поэтому только 17 % также оценены 2 баллами по результатам предъявления коммуникативных умений.

Около 50 % составили учащиеся, речевые и коммуникативные возможности которых находились на этапе формирования, поэтому в соответствии с критериями шкальных оценок они квалифицировались в 1 балл.

Количественные данные показывают (рисунок 1), что полностью отсутствовали возможности речевого оформления коммуникативного акта у 18 % испытуемых (0 баллов). При анализе коммуникативных умений их несостоятельность продемонстрировали уже 33 %. Это свидетельствует о том, что среди умственно отсталых первоклассников есть группа детей, которые не обладают ни речевыми, ни коммуникативными умениями для общения.

Таким образом, 83 % первоклассников (набравшие 0 или 1 балл) не могли реализовывать свою потребность в общении, так как не владели умениями, необходимыми для участия в коммуникации.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных явился основанием для выделения среди учеников 1-х классов **трех разноуровневых групп**, требовавших дифференцированного подхода при организации коррекционной работы на уроках развития устной речи.

Учащиеся, отнесенные к **первой группе (17 %)**, достаточно легко вступали в общение, хотя в большинстве случаев это происходило по инициативе партнера, редко самостоятельно - под влиянием эмоциональных стимулов. При условии поддерживающей и стимулирующей помощи дети могли участвовать в речевой коммуникации со взрослым, как более опытным партнером, который мотивировал, организовывал и поддерживал их высказывания.

Однако в высказываниях детей из первой группы ощущалась бедность словарного запаса, отмечались ошибки в построении фраз, аграмматизмы. Смысловое интонационное оформление речи было обеднено или отсутствовало. Объем высказываний мал, для его развертывания ребенку требовались уточняющие и наводящие вопросы, которые также незначительно влияли на его содержательную законченность и полноту. У учащихся этой группы наблюдались дефекты произношения, но они не затрудняли понимание речи собеседником.

**Вторая группа (50 %)** характеризовалась значительным снижением речевых и коммуникативных возможностей, т.к. направленность их реакций для достижения цели коммуникации иницировалась и направлялась опытным партнером, т.е. взрослым.

В высказываниях учащихся, составивших эту группу, наблюдалось большое количество аграмматизмов. Они испытывали трудности в выборе адекватных лексических и синтаксических средств для построения фразы. Интонационное оформление речи было монотонным, в ряде случаев

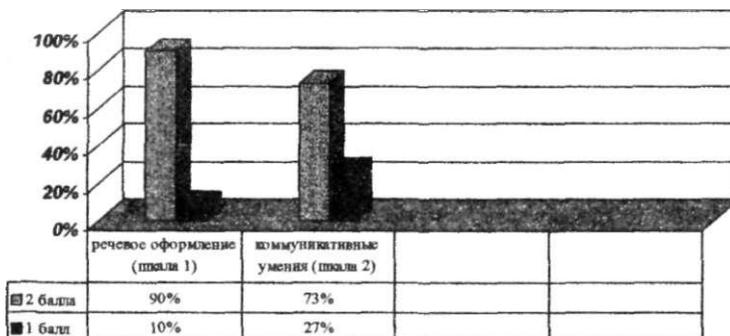
противоречило смыслу высказывания. Объем высказываний ограничивался 1 – 2 репликами-реакциями в диалогическом единстве. У учащихся этой группы дефекты произношения затрудняли понимание их речи собеседником. В ходе общения наблюдалась тенденция к утрате цели коммуникации, дети не готовы к пониманию особенностей партнера, поэтому общение требовало значительных усилий со стороны другого коммуниканта.

Дети с наиболее низкими возможностями к участию в речевой коммуникации условно выделены в **третью группу** (33 %). Они, как правило, демонстрировали отказ от участия в общении из-за предельно ограниченного объема речевых средств и низкого уровня коммуникативных умений. В спонтанной коммуникации (вне урока и класса), дети из этой группы пользовались отдельными словами и короткими фразами, часто заменяли их жестами. В целом учащиеся, отнесенные к третьей группе, характеризовались отсутствием содержательного взаимодействия с окружающими.

**Обследование четвероклассников** с интеллектуальными нарушениями на предмет сформированности речевой коммуникации было организовано в конце учебного года, когда заканчивается направленное обучение устной речи, поэтому уместно ставить вопрос о динамике развития речевых и коммуникативных умений, их качестве к концу 4 класса.

В целом речь умственно отсталых детей четвертого года обучения характеризуется многими качественными изменениями с точки зрения лексики, грамматики, содержания, поэтому более заметным становится разрыв между возможностью учиться русскому языку и чтению и возможностью общаться с окружающими с использованием речи. В спонтанном речевом общении учащиеся по-прежнему не самостоятельны, не умеют достигать поставленных целей с учетом изменяющихся условий речевой ситуации. У них отмечается дефицит словарного запаса, необходимого для общения, примитивность в использовании грамматических конструкций, адекватных невербальных средств общения.

Количественные данные по состоянию сформированности коммуникативных и речевых умений у учащихся школ VIII вида при переходе в среднюю школу (конец 4 класса) представлены графически на рисунке 2. На рисунке видно, что среди учащихся 4-х классов специальной школы выделяются **две разноуровневых группы**, различных по коммуникативным и речевым возможностям.



**Рис. 2 Сравнительная характеристика речевых и коммуникативных умений четвероклассников**

К первой группе (85 %) были отнесены учащиеся, испытывавшие дефицит речевых и коммуникативных умений, хотя у небольшой части из них (5 %) отмечалось некоторое преимущество в сформированности речевых умений, чем у основного состава группы.

Вторую группу (15 %) составляли учащиеся, речевые и коммуникативные умения которых находились на этапе зарождения, сходном с состоянием речи и коммуникации учащихся 1-х классов.

Умения, соответствующие высшей оценке в 3 балла не были предъявлены четвероклассниками.

С точки зрения показателей успешности речевой коммуникации учащихся 4-х классов видно, что 100 % детей еще не готовы к качественному переходу на следующий этап школьного обучения, так как не владеют достаточными умениями в сфере общения.

Эти данные подкрепляются итогами направленных наблюдений за уроками развития речи в специальных школах VIII вида. Всего мы посетили 70 уроков в 1-х классах и 4-х классах.

Анализ наблюдений свидетельствует о том, что у учащихся с нарушениями интеллекта речь развивается и обогащается с точки зрения формальных языковых показателей, тогда как работа, направленная на обучение самостоятельному использованию в спонтанной речи многообразия языковых средств ведется эпизодически и неэффективно.

Для дополнительного изучения методической компетентности учителей школы VIII вида мы провели анкетирование 48 педагогов. Из этого числа респондентов имеют среднее специальное образование – 6 человек, остальные – высшее образование. 28 учителей, принявших участие в анкетировании, работают

в специальном образовании 20, 40 и более лет; двое имеют стаж более 10 лет, 18 – работают менее 10 лет, но более 2-х.

Изучение представлений учителей о коррекционных задачах развития речи умственно отсталых детей позволяет говорить о том, что данный круг вопросов недостаточно осмысливается учителями младших классов школ VIII вида, так только 23 % педагогов понимают необходимость направленной системной работы по развитию устной речи учащихся и обозначают эту проблему, как важную для специальной методики. Респонденты в большей мере ориентированы на четко заданные формализованные требования программы и в меньшей мере связывают обучение русскому языку с направленной коррекцией коммуникативных умений учащихся.

Таким образом, проведенные наблюдения и анкетирование дают основание говорить о том, что вопросы развития речевой коммуникации учащихся с интеллектуальными нарушениями недостаточно реализуются в практике обучения русскому языку в школе VIII вида. Для учителей более традиционным является обучение языку вне контекста речевых ситуаций и коммуникативного поведения учащихся. Это приводит к изоляции учебных знаний от социального опыта школьников.

**В третьей главе « Содержание и методика работы на уроках развития устной речи в 1 классе школы VIII вида»** описана процедура формирующего эксперимента, представлены результаты контрольной части исследования.

На последнем этапе исследования (с 1999) года экспериментальным обучением были охвачены 150 учащихся с интеллектуальными нарушениями, из них - 25 учащихся из московских школ составили контрольную группу, остальные 125 учащихся 1-х классов других городов были включены в экспериментальную группу.

При разработке принципиальных положений и методики формирующего эксперимента мы использовали результаты исследований и рекомендации, представленные в работах А.К. Аксеновой, И.М. Бгажноковой, А.Г. Зикеева, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Н.Н. Малофеева, Е.И. Пассова.

Обучение речи проводилось в рамках коммуникативного подхода, что предполагало подготовку детей к участию в общении в условиях, приближенных к условиям естественного общения. Реализация коммуникативного подхода базировалась на принципах: ситуативности, функциональности, социокультурного и социально-личностного подхода, партнерства. Содержание названных принципиальных положений основано на рекомендациях общей и

специальной методики обучения языку, но впервые использовалось нами применительно к обучению умственно отсталых школьников.

**Принцип ситуативности** предполагает, что основной формой организации деятельности учащихся является учебная речевая ситуация, которая рассматривается как условие, определяющее характер и содержание высказывания. Включение речевой деятельности в смысловой контекст, который моделируется учебной речевой ситуацией, становится предпосылкой для более успешного использования полученных умений в реальных жизненных ситуациях.

Все речевые ситуации условно можно разделить на типовые («клишированные») и нестандартные. К типовым относятся такие случаи употребления речи, которые повторяются с некоторой периодичностью. Нестандартные ситуации предполагают «речевое творчество», однако, и в них можно наблюдать использование «клишированных» форм, как составляющих речевой продукции.

Создание ситуативных условий позволяет обучить как «клишированным», так и вариативным формам речевых высказываний, что расширяет спектр переноса полученных умений в реальную жизнь, т.е. ребенок значительно легче выбирает адекватную модель речевого поведения, поскольку в учебных ситуациях он овладевает комплексом не только речевых, но и коммуникативных умений.

**Принцип функциональности содержания обучения** предполагает отбор содержания материала адекватного процессу коммуникации. В этой связи развитие устной речи умственно отсталых школьников должно рассматриваться в проблемном контексте, где есть предмет для обсуждения. Именно обсуждение предполагает диалог и, как следствие, функциональное использование языковых средств.

Учитывая такие специфические характеристики мышления умственно отсталых школьников, как его конкретность и слабость обобщающей функции, нарушения процессов анализа и синтеза и ряд других характеристик, мы сочли актуальными для организации общения учащихся школ VIII вида такие предметы обсуждения, которые доступны для осмысления, интересны по содержанию, часто возникают в жизненных ситуациях, например, общественное событие (*новогодний утренник, праздник мам и т.п.*), поведение человека и формы его проявления (*она не дает новую куклу девочкам, многие школьники мусорят на улице и т.п.*) и некоторые другие.

**Принцип социокультурного и социально-личностного подхода** при выборе содержания обучения устной речи определяет необходимость учета

06-04263  
 свойств индивида, его жизненного опыта, направленности и содержания деятельности, сферы интересов, склонностей, особенностей эмоционально-волевой сферы, статуса в коллективе, возрастных особенностей и др.

Исходя из практической направленности обучения в специальной школе VIII вида, содержание уроков устной речи не может быть формально-тематическим. Оно должно варьироваться в зависимости от личностных особенностей учащихся и социальных условий, к которым должен быть коммуникативно адаптирован ребенок.

Принцип партнерства в обучении основан на реализации трех основных функций общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, как в учебной коммуникации между учителем и учениками, так и между учениками.

О формировании коммуникативно-значимых высказываний можно говорить тогда, когда школьники учатся интерпретировать информацию, т.е. использовать ее при обмене мыслями, чувствами, для выполнения действий, изменения стратегии поведения и т.д., что и составляет подлинную коммуникацию.

Неотъемлемой частью коммуникативного акта является перцепция, поэтому необходимо обращать внимание на понимание детьми другого человека (одноклассников, родителей, учителя) как партнера по общению, учить принимать их интересы.

Общение невозможно без интеракции, т.е. ответных действий ребенка, которые бы он содержательно связывал с действиями партнера, поэтому в учебном процессе очень важно организовывать совместную деятельность учащихся.

Другим аспектом для возникновения речевого партнерства в ходе обучения является коммуникативное поведение самого учителя. Основными качествами речи педагога должны быть уместность, коммуникативная целесообразность, непринужденность, логическая связь вопросов и реплик с реальным ходом беседы, а не с запланированной моделью, которая разработана в плане (конспекте) урока.

Для формирующего этапа эксперимента была разработана программа обучения устной речи умственно отсталых учащихся первых классов, которая включала примерное содержание речевых ситуаций.

Как было сказано выше, основной формой организации деятельности учащихся на уроках развития речи являлась речевая ситуация.

Процесс работы над речевой ситуацией предполагал три взаимосвязанных этапа: 1) накопительный, 2) диалогический, 3) итоговый.

Цель **накопительного этапа** – уточнить и расширить представления учащихся по теме, познакомить их с проблемой речевой ситуации, обеспечить их участие в итоговой ролевой игре средствами языка и речи.

Введение в тему и общее знакомство с предметом обсуждения в рамках каждой речевой ситуации организовывалось в занимательной форме, так как заинтересованность детей является залогом их активности, в том числе и речевой. Для умственно отсталых первоклассников наиболее привлекательными были игровые моменты, связанные с использованием куклы, мягкой игрушки, сказочного персонажа, введением их в урок в качестве героя и речевого партнера.

Основное внимание на накопительном этапе уделялось коррекции и совершенствованию речевых умений первоклассников. В этой части можно выделить **три группы упражнений**, обеспечивающих активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса; формирование умения грамматически правильно и коммуникативно целесообразно строить высказывания; позволяющих выработать умения использовать интонационные и жестово-мимические средства выразительности, адекватные речевой ситуации.

Основу упражнений **первой группы** составляли дидактические игры и беседы.

В ходе организованных бесед учащиеся упражнялись в ответах на вопросы с использованием необходимой лексики. Беседы были различными в зависимости от цели и содержания рассматриваемой ситуации. Условно их можно охарактеризовать как беседы-рассказывания, беседы-рассматривания и беседы-обсуждения.

Упражнения **второй группы** были направлены на формирование у первоклассников структуры предложений. Выполнение таких упражнений основывалось на зарождающемся у детей «чувстве языка», а также на сознательных действиях с языковыми единицами с опорой на условно-графические схемы. Учащимся предлагались задания построить предложение по образцу, по заданной схеме, с ориентацией на содержание ситуации изменить предложение, «записать» условными знаками сказанное предложение, чтобы другой ученик мог его повторить и т.д.

Упражнения **третьей группы** были связаны с обучением коммуникативным умениям и предполагали знакомство учащихся с некоторыми правилами поведения и этикета в той или иной ситуации.

Завершался накопительный этап проигрыванием микродиалогов по теме речевой ситуации, состоящих из двух - трех - четырех реплик, заранее спланированных и распределенных между участниками.

Собственно речевая ситуация организовывалась на диалогическом этапе работы. Форма организация речевой ситуации - ролевая игра, используемая в учебных целях. В содержание ролевой игры включалось речевое общение учащихся с учителем и друг с другом в соответствии с распределенными ролями и игровым сюжетом.

При подготовке к речевой ситуации учащимся предлагалась некоторая информация о социальных взаимоотношениях партнеров, которая сообщалась и параллельно моделировалась с помощью элементов костюмов и других атрибутов.

В ходе ролевой игры разворачивались различные сюжеты в рамках выбранной проблемы.

Роль самого учителя в процессе подготовки и реализации речевой ситуации постоянно менялась. На начальной стадии работы учитель активно контролировал деятельность детей, помогал им понять роль, «вжиться» в нее. Постепенно он становился участником игры. Будучи участником речевой ситуации, учитель вносил необходимые изменения, управлял процессом общения.

При организации обучения умственно отсталых первоклассников мы использовали несколько вариантов ролевых игр.

Одним из вариантов являлись **ролевые игры с предметом**. В таких играх атрибутами служили предметы бытового назначения, школьные вещи, куклы с набором одежды, другие игрушки.

Умственно отсталые первоклассники охотно принимали воображаемую игровую ситуацию, особый интерес проявляли к сказочным сюжетам. Это позволило широко использовать сюжетные **ролевые игры сказочного содержания**.

Широко использовались на уроках развития речи **игры с куклой (игрушкой)**, как с персонажем, который, воплощал определённые человеческие черты. Это позволяло направленно и гибко мотивировать речь учащихся.

В ходе организованных речевых игр, в процессе обсуждения итогов игры у школьников формировалось умение участвовать в диалоге.

На уроках развития речи в 1 классе в качестве приоритетного выступало **вопросно-ответное единство**, так как эта форма диалога является наиболее доступной и частотной с точки зрения практического использования на уроках и во внеурочное время.

Включение учащихся в вопросно-ответную форму диалога не ограничивалось только моделированием их поведения в качестве адресата речи,

по мере совершенствования умений каждый первоклассник ставился в ситуацию адресанта, т.е. партнера, задающего вопрос, инициирующего микродиалог

На начальном этапе анализа диалогического единства предполагалось создание условий для воспроизведения учащимися реплики-реакции на определенный стимул со стороны партнера-учителя. По мере расширения возможностей учащихся «основной группы» эта роль передавалась им. В качестве помощи при переходе учащихся к роли адресата речи, учитель предлагал два варианта вопросов, дети выбирали один из них и задавали его классу.

Работа над темой речевой ситуации завершалась на третьем этапе, который условно назван **итоговым**.

Здесь основное внимание уделялось работе над развитием связного монологического высказывания. Основная форма работы – составление короткого (три – четыре предложения) рассказа по теме речевой ситуации с опорой на рассказ учителя, символический или картинно-символический план, а также на речевой опыт, приобретенный первоклассниками на предшествующих уроках по данной теме.

Для оценки эффективности предложенной методики был проведен контрольный эксперимент, который включал две серии, идентичные первой и второй сериям констатирующей части.

Сравнительные результаты, полученные при оценке речевой коммуникации контрольной и экспериментальной групп представлены на рисунке 3.



**Рис. 3 Сравнительный анализ речевой коммуникации первоклассников, включенных в контрольную и экспериментальную группы**

На рисунке видно, что умственно отстающие школьники контрольной и экспериментальной групп в конце первого года обучения условно могут быть

разделены на две разноуровневых группы по степени сформированности речевой коммуникации.

Первую группу составляли дети, условно успешные с точки зрения реализации потенциала коммуникативных умений, но все же испытывающие трудности в речевом общении (соответственно 76 % и 92 %). Однако, в экспериментальной группе таких детей на 26 % больше, чем в контрольной.

К второй группе отнесены дети, для которых участие в актах коммуникации представляется возможным только на самом элементарном уровне, с учетом различных форм помощи и поддержки педагога. В контрольной группе таких детей 24%, а в экспериментальной - 8 %.

Результаты контрольного эксперимента подтверждают высказанное в гипотезе исследования предположение о том, что направленная работа по формированию коммуникативных умений позволяет оптимизировать процессы речевого развития умственно отсталых первоклассников, расширить их коммуникативную компетентность. Все задачи, поставленные в исследовании, решены, выдвинутая гипотеза подтверждена.

По итогам исследования сделаны следующие выводы:

1. Ученики младших классов специальной школы недостаточно владеют речевыми и коммуникативными умениями, что препятствует их полноценному общению со взрослыми и сверстниками. Особые трудности у детей вызывают ситуации общения со сверстниками.

2. Результаты исследования показывают, что при использовании традиционных форм обучения более дефицитными у умственно отсталых младших школьников являются коммуникативные умения, тогда как речевые возможности у части обследованных могут считаться удовлетворительными. Однако же удовлетворительные возможности полностью не реализуются из-за недостаточной коммуникативной компетентности. При анализе динамики развития речевой коммуникации учащихся обнаруживается, что именно коммуникативные умения учащихся в меньшей степени совершенствуются в сравнении с речевыми возможностями.

3. С учетом общей недостаточности речевых средств и коммуникативных умений, в группе учащихся 1 класса специальной школы VIII вида выделяются три уровня, различные по степени овладения речевыми и коммуникативными умениями.

Учащиеся, отнесенные к первой группе, достаточно легко вступают в общение, хотя в большинстве случаев это происходит по инициативе партнера, редко самостоятельно - под влиянием эмоциональных стимулов. При условии

поддерживающей и стимулирующей помощи дети могут участвовать в речевой коммуникации со взрослым, как более опытным партнером, мотивирующим, организующим и поддерживающим их высказывания.

Вторая группа характеризуется значительным снижением речевых и коммуникативных возможностей и для достижения цели коммуникации должна инициироваться и направляться опытным партнером, т.е. педагогом.

В третью группу были условно выделены дети с самыми низкими возможностями в речевой коммуникации. Как правило, учащиеся этой группы демонстрируют отказ от участия в общении из-за низкого уровня коммуникативных и речевых умений.

Каждая группа требует дифференцированного подхода при организации уроков развития устной речи.

4. Созданная нами коммуникативная методика, направленная на развитие речи как средства общения, в условиях специальной школы базируется на принципах ситуативности, функциональности, социокультурной и социально-личностной направленности и партнерства в обучении.

5. При приоритетности задач развития речевой коммуникации основной формой организации деятельности учащихся на уроках развития речи является речевая ситуация. Работа над речевой ситуацией предполагает реализацию трех взаимосвязанных этапов: **накопительного**, в ходе которого осуществляется подготовка к участию в речевой ситуации, происходит формирование основных речевых и коммуникативных умений, требующихся для участия в речевой ситуации; **диалогического**, в рамках которого разворачивается игра-драматизация; **итогового**, предполагающего организацию простейшего монологического высказывания школьников с учетом использования речевых образцов и наглядных опор.

6. Организация обучения по предложенной нами методике показывает, что у учащихся уже к концу I класса отмечается значительная динамика в развитии речевой коммуникации, по сравнению с учащимися I-х классов, обучавшимися по традиционной методике, сложившейся в опыте специальной (коррекционной) школы VIII вида.

**Содержание работы отражено в следующих публикациях:**

1. Комарова С.В. Изучение речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида / С.В. Комарова // Диагностика, коррекция, оздоровление в системе специального образования: Сб. научных материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 70-летию КГПУ. - Красноярск, 2002. - С. 154 – 155.

2. Комарова С.В. Родная речь. Программа обучения / С.В. Комарова, Е.Т.Логинова // Обучение детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. Программно-методические материалы. - Москва – Псков, 1999. - С. 101 – 114. Личный вклад 70 %.
3. Комарова С.В. Ступеньки к грамоте. Учебно-методический комплект по обучению грамоте. / С.В. Комарова, Э.В. Якубовская. - М.: «Просвещение», 2004. - 122 с. Личный вклад 50 %.
4. Комарова С.В. Уроки развития речи в формировании коммуникативных умений у учащихся младших классов школы VIII вида / С.В. Комарова // Психологические и педагогические проблемы социальной адаптации детей с нарушениями интеллекта. - М.: МИПКРО, 2001. - С. 96 – 108.
5. Комарова С.В. Уроки развития речи в формировании коммуникативных умений у учащихся младших классов школы VIII вида / С.В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - № 3. - С. 35 – 41.
6. Комарова С.В. Уроки устной (разговорной) речи в 1 – 4 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида / С.В. Комарова, Т.А. Ефимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 6. - С. 29 – 34. Личный вклад 70 %.
7. Комарова С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С.В. Комарова // Логопед.- 2004. - № 2. - С. 76 – 83.
8. Комарова С.В. Развитие речи как средства общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями / С.В. Комарова // Логопед. - 2004. - № 6. - С. 25 – 32.
9. Комарова С.В. Программа для 0 – 4 классов школы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта) / С.В. Комарова, А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 1 (7). – С. 18-29. Личный вклад 30 %.
10. Комарова С.В. Обучение устной разговорной речи детей с сочетанными нарушениями развития (из опыта работы) / С.В. Комарова, Т.В. Гарус // Логопед. - 2005. - № 3. - С. 94 – 100. Личный вклад 70 %.
11. Комарова С.В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Комарова // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 1 (7). – С. 46 - 49.