

Клиническая психология

Изучение связной речи слабовидящих умственно отсталых младших школьников (в сравнении с другими категориями детей) при составлении рассказов-описаний.

Исмаилова И. С.

*старший преподаватель кафедры психологии и специальной педагогики Армавирского государственного педагогического университета (ismai-
indira@yandex.ru)*

В статье раскрывается один из аспектов изучения связной речи слабовидящих умственно отсталых младших школьников в сравнении со сверстниками с нарушенным и нормальным развитием. Связная речь изучалась при составлении рассказов-описаний натурального и изображенного объектов, составления рассказов по сюжетной картинке и событий из собственной жизни. Исследование включало четыре серии опытов, две из них представлены в данной статье. Анализировались такие компоненты речи, как объем высказываний, лексическая структура, типы предложений, композиционная и логическая структуры текста, в частности, при составлении описательных рассказов, как по натуральному объекту – помидор, так и по предметной картинке – корова. В результате анализа данных экспериментального исследования выявлены особенности в формировании и развитии связной речи у умственно отсталых детей, имеющих зрительный дефект. Проведенный эксперимент показал, что самостоятельное составление рассказа-описания позволяет выявить специфичные отклонения в речевой деятельности различных групп аномальных детей и подтверждает необходимость поисков дифференцированных путей их коррекции.

Ключевые слова: умственно отсталые, слабовидящие, слабовидящие умственно отсталые дети, комплексный дефект, мыслительная деятельность, связная речь, лексический состав, зрительное восприятие.

В последние годы число детей, имеющих комплексный дефект – нарушение зрения и интеллекта, значительно увеличилось. В связи с этим на основании базисного плана в специальных (коррекционных) школах-интернатах для слепых и слабовидящих детей открылись специальные классы, в которых обучаются дети с нарушением интеллекта. Но исследования психиче-

ского развития этой категории детей не проводились, в связи с чем задерживалось и обоснование системы их обучения и воспитания.

До настоящего времени связная устная речь слабовидящих умственно отсталых младших школьников не являлась объектом специального изучения. Имеющиеся в специальной литературе исследования С. А. Покутневой [10], И. В. Молчановской [8] не отражают, на наш взгляд, всей глубины проблемы развития связной устной речи слабовидящих умственно отсталых детей. В их исследованиях изучена связная речь детей или дошкольного возраста с комплексным нарушением, или речь незрячих умственно отсталых детей. Речь же слабовидящих умственно отсталых школьников, число которых в последние годы значительно увеличилось, не изучалась.

Обсуждая особенности структурного построения связной речи, современные исследователи сходятся на том, что результатом этого вида деятельности является текстовое сообщение, в котором выделяется два плана: план содержания и план выражения. План содержания отражает сами мысли и правила их соединения, в то время как языковой план демонстрирует способы связи языковых единиц, в частности, предложений. Оба эти плана не только объективно существуют, но и реализуются благодаря работе различных операций речепорождающего механизма [3].

Специфику монолога как устной, так и письменной формы Л. С. Выготский [2] усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.

Под связной речью в широком смысле слова, по А. В. Текучеву, понимается «любая единица речи, характеризующаяся тем, что входящие в неё составные языковые компоненты (слова знаменательные и служебные, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В ней обязательно заключена какая-либо мысль говорящего» [16]

В исследованиях тифлопсихологов у слабовидящих детей при составлении рассказов – описаний по картине отмечают: характерное отрывочное описание, фрагментарность, зачастую отсутствие основной темы (Ю. А. Кулагин [4]); их рассказы о предметах ограничиваются описанием малосущественных признаков, относящихся ко многим предметам (Л. С. Волкова [1]), Т. П. Свиридчук [12]).

Наряду с этим дети с нарушениями зрения и дети с умственной отсталостью испытывают трудности в составлении развернутых рассказов с опорой на картинки, в способности оперировать словами (В. И. Лубовский [7], В. А. Лоница [5], В. Г. Петрова [9]).

Исходя из актуальности, значимость обучения и воспитания детей со сложными дефектами, в данном случае умственно отсталых детей со зрительной патологией, а также неразработанности данной проблемы была поставлена тема исследования.

Цель исследования – изучение особенностей связной речи у умственно отсталых младших школьников со зрительным дефектом – слабовидением, в сравнении с другими категориями детей.

Реализовывалась цель в исследовательских задачах – связная речь изучалась при составлении рассказов-описаний натурального и изображенного объектов, составления рассказов по сюжетной картинке и событий из собственной жизни.

Исследование включало четыре серии опытов, две из них представлены в данной статье.

Первая серия эксперимента была направлена на изучение связной речи при описании натурального объекта – помидора. Экспериментатор предлагал ученику взять в руки помидор, внимательно рассмотреть его и рассказать все, что он о нем знает.

Вторая серия также состояла в изучении связной речи при описании объекта, но изображенного на карточке, – коровы. Ребенку предлагалось взять в руки картинку с изображением коровы, внимательно рассмотреть и рассказать все, что он знает об этом объекте.

Оценка результатов осуществлялась по следующим критериям:
объему детских высказываний (подсчета всех использованных предложений и слов);
лексической структуре (количество использованных частей речи);
композиционной структуре (наличие начала, середины и конца повествования);
логической организации высказывания (наличие причинно-следственных связей).

Выбор заданий позволил определить состояние именно спонтанной речи слабовидящих умственно отсталых младших школьников, что дало возможность проанализировать их связную речь, лексический запас, способность связывать предложения и проанализировать мыслительную деятельность в сравнении с другими группами детей.

В экспериментальном исследовании участвовало четыре категории детей.

Первую группу испытуемых составили учащиеся, имеющие умственную отсталость слабой и средней степени вследствие внутриутробных патологий экзогенного и эндогенного характера. Острота зрения (Visus) у данной группы детей находилась в пределах 0,05–0,4 с коррекцией на лучше видящий глаз, где это было возможно.

Диагноз заболеваний органа зрения характерен для учащихся школ четвертого вида в данном случае с преобладанием миопии высокой степени. Дети данной группы обучаются в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, но по программе школы VIII вида.

Вторая группа представлена учащимися, имеющими умственную отсталость легкой и средней степени, причина которой обусловлена теми же патологиями, что и у детей первой группы. Дети данной группы обучаются по программе школы VIII вида.

В третью группу вошли слабовидящие дети с нормальным интеллектом. Острота центрального зрения (Visus) у данной группы находилась, как и в первой группе, в пределах 0,05–0,4 с коррекцией на лучше видящий глаз (где это было возможно).

Дети четвертой (контрольной) группы – учащиеся общеобразовательной школы – имели нормальный интеллект, острота зрения в пределах нормы (Visus=1). Испытуемые третьей и четвертой группы имели средне-хорошую и хорошую успеваемость.

Результаты первой и второй серий экспериментов показали, что испытуемые с разной самостоятельностью справились с заданиями, отказов не наблюдалось, однако успешность выполнения заданий была неодинаковой. При составлении описательного рассказа по натуральному объекту – помидор, и по картинке – корова, дети воспроизвели разный объем слов и предложений. Анализ результатов, по первому критерию (объему детских высказываний) представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Объем высказываний в первой и второй сериях
по количеству слов и предложений (в абс. ч.)**

Испытуемые	Количество слов		Количество предложений	
	1-я серия (помидор)	2-я серия (корова)	1-я серия (помидор)	2-я серия (корова)
Слабовидящие умственно отсталые	498	464	102	129
Умственно отсталые	716	555	150	154
Слабовидящие	964	752	158	185
Нормально развивающиеся	1210	1364	204	247

При сравнении результатов табл. 1 видно, что наименьшее количество слов и предложений в первой и второй сериях были у слабовидящих умственно отсталых школьников. В первой серии они имели в 2,4 раза меньше слов, по сравнению с нормально развивающимися детьми, в 1,9 раз меньше, чем слабовидящие без интеллектуальных нарушений, и в 1,4 раза меньше результатов умственно отсталых.

Во второй серии на 35 слов у слабовидящих умственно отсталых детей меньше, чем в первой серии. Хотя можно было ожидать, наоборот, большее количество слов при описании коровы, но так как задание состояло в том, чтобы составить рассказ по картинке, это, скорее всего, стало основной причиной затруднения у слабовидящих умственно отсталых детей из-за нарушений зрительного восприятия.

Из сравнения результатов нормально развивающихся школьников видно что количество слов у них увеличивается ко второй серии. Дети больше сведений имеют о животном – корове, чем о растении – помидоре.

По количеству предложений можно проследить закономерность – у всех детей идет увеличение количества предложений во второй серии. Но, конечно, качество предложений умственно отсталых и слабовидящих умственно отсталых намного отличается от двух других категорий. У слабовидящих умственно отсталых детей во второй серии количество предложений увеличилось на 27 по сравнению с первой серией. Сравнивая их результаты по первой и второй сериям с нормально развивающимися и слабовидящими детьми, можно увидеть, что у них в 2 раза меньше предложений, чем у «нормы», в 1,5 раз меньше, чем у слабовидящих без интеллектуальных нарушений. У слабовидящих школьников в 1,3 раза меньше предложений в сравнении с нормой.

Таким образом, результаты слабовидящих умственно отсталых учащихся отличаются от других групп детей наименьшим употреблением слов и предложений. Они испытывали затруднения, которые проявлялись:

- в нарушениях конструкции предложений,
- пропуске отдельных слов,
- неприемлемой перестановке членов предложения,
- нарушениях морфологической структуры,
- неадекватной замене отдельных слов,
- сокращении смысла и увеличении количества служебных частей речи.

Все их рассказы характеризовались упрощением текста. Кроме этого, наблюдались нарушения последовательности, необоснованные привнесения, неправомерное объединение частей

разных предложений, игнорирование семантики слов. В некоторых предложениях обнаружилось неправильное употребление союзов, предлогов, употребление придаточного предложения без главного члена. В первой серии при описании натурального объекта – помидора, данного в руки, дети дали больше предложений, чем во второй серии при описании предметной картинки – корова. Это объясняется неустойчивостью зрительного внимания, отсутствием интереса к изображенному предмету, в отличие от натурального объекта, данному в руки. Осознание и слабое зрительное восприятие создают основу для различных ассоциативных воспоминаний больше, чем только зрительное восприятие. Кроме того, как показало исследование Л. И. Захаровой (1971), скорость и точность зрительного восприятия зависит от сложности предъявляемых тест-объектов.

Лексический состав высказываний учащихся определялся путем подсчета использованных частей речи в высказываниях детей. В табл. 2 представлено их процентное содержание от всех использованных слов.

Таблица 2

Лексический состав высказываний по первой и второй сериям
(в %)

Испытуемые	Существительные		Глаголы		Прилагательные		Наречия	
	1-я серия	2-я серия	1-я серия	2-я серия	1-я серия	2-я серия	1-я серия	2-я серия
Слабовидящие умственно отсталые	11,2	30	8,1	14,8	3,2	13,1	0	3,8
Умственно отсталые	15,9	31	10,8	21	5,1	10	0	3,5
Слабовидящие	17,6	32	14,6	11	9,9	15,4	5,6	6,6
Нормально развивающиеся	20,8	37	17,2	14	11,9	12	5,2	7

Из данных табл. 2 видно, что в рассказах-описаниях во всех группах испытуемых больше всего использовались существительные. На втором месте – глаголы и на третьем – прилагательные. Использование наречий наблюдалось только у детей с нормальным психическим развитием, а у остальных категорий испытуемых в высказываниях 1-й серии не отмечалось. Во второй серии наречия появляются и у других детей, но в незначительном количестве.

В описаниях натурального объекта – помидор – второе место по использованию занимают глаголы. Их количество также неодинаково у разных групп испытуемых. У всех детей отмечена тенденция к уменьшению количества глаголов, по сравнению с существительными. В описательных рассказах дети чаще перечисляли части предмета, реже его качества.

У нормально видящих и слабовидящих учащихся четко и правильно использованы прилагательные: форма, цвет, величина, вкус. Их значительно меньше у слабовидящих умственно отсталых детей, по сравнению со всеми другими группами, что свидетельствует о недостаточной сформированности речи, ограниченности лексического запаса, а также описательных навыков.

Следует также отметить, что у нормально развивающихся детей в высказываниях более половины слов (55,1 %) приходится на основные части речи, чуть меньше на служебные (предлоги, местоимения, частицы и союзы). У слабовидящих детей они находятся почти в тех же пределах и, соответственно, составляют 52,3 и 47,7 %.

Слабовидящие умственно отсталые дети в своих описаниях использовали всего 498 слов. Из них основные части речи составляли 22,5 %, другие – 77,5 %. Большое количество последних свидетельствует о попытке учащихся использовать различные связки между предложениями и словами. Умственно отсталые дети часто повторяли одни и те же слова «вот», «это», «ну», «так», «и».

Вот несколько примеров высказываний разных категорий детей по первой серии при описании помидора. Рассказы дети давали устно, их записывали на магнитофон и потом расшифровывали.

Пример 1

Ольга Р. (9 лет, нормально видящая, контрольная группа)

«Этот предмет называется помидором. Это растение – овощ, потому, что оно растет в огороде. И его едят, когда он созревает.

Помидоры бывают разной формы – круглые и овальные.

Помидоры бывают красными. Растут помидоры обычно на кустике.

Помидоры недавно появились в России. Итальянцы называют их томатами, а мы, русские, зовем их помидорами. То, что из них делают, обычно называют томатной пастой, томатом. И все всё равно знают, что это из помидора».

Из описания видно, что девочка много знает о данном предмете, но не описывает конкретный предмет, а лишь отталкивается от него для составления обобщенных сведений о помидоре. Из рассказа можно предположить, что девочка начитанная, в ее речи есть даже исторические сведения о помидоре. Связь предложений линейная, логическая связь остается. Однако в рассказе часто встречаются повторы слова «помидор».

Пример 2

Кристина Х. (9 лет, слабовидение, обусловленное высокой миопией)

«Это помидор. Это овощ. Он растет в огороде. Помидоры бывают разной формы. Они могут быть круглые и овальные. Этот помидор красный. Когда он еще неспелый, то бывает зеленым.

Растут помидоры на кустике. Листья у них зеленые перистые».

Описание слабовидящей девочки свидетельствует о том, что у нее есть сведения о помидоре. Слабовидящие, так же, как дети нормы, обобщают свои знания. Но рассказ этот отрывистый, предложения не столь распространенные, как в первом случае. Связь между предложениями ступенчатая. Есть сведения о конкретном помидоре. Но девочка называет все свойства помидора и цвет, и форму. Размер помидора не отмечается, что характерно почти для всех слабовидящих испытуемых. Не называли дети и такое свойство, как «гладкость кожицы», хотя он давался им в руки.

У этой категории детей вследствие нарушений зрительного восприятия несколько нарушается процесс анализа и синтеза воспринимаемой информации. Суженность их чувственного опыта, недостаточное развитие практической деятельности сказывалось и при составлении описательного рассказа. В основном они называли цвет и форму, а также некоторое назначение этих объектов для нужд человека.

Как отмечается в исследованиях тифлопсихологов М.И.Земцовой, Ю. А. Кулагина, В. А. Лониной и других, различные нарушения зрения как врожденные, так и приобретенные в раннем детстве, являются причиной своеобразия психического развития детей с нарушениями зрения. Речь идет о затруднениях в аналитико-синтетической деятельности при вычленении

существенных, характерных свойств объектов окружающего мира при их сравнении, что впоследствии оказывает негативное влияние на развитие их мышления.

Но в то же время слабовидящие дети обладают большими потенциальными возможностями развития наглядно-образного и словесно-логического мышления при опоре на наглядно-действенное. Поэтому в их рассказах тоже достаточное количество слов и их тексты разнообразные по лексическому составу. У них, правда, меньше прилагательных, по сравнению с нормой, но они тоже выражают существенные признаки объектов.

Однако слабовидящие начинают описания с обобщающего слова – это овощ, или во второй серии – домашнее животное, только потом продолжают описание внешних и внутренних признаков. О форме как о признаке говорят меньше, чем нормально видящие школьники, но все же нередко используют ее в рассказах. Кроме этого было отмечено, что описание объекта, данного в руки, т. е. подключение осязательного восприятия, давало возможность этим школьникам находить эмоциональные ассоциации с предметом и выражать их словами. В то время как при составлении рассказа по картинке такая возможность отсутствовала, и их рассказы во 2-й серии получились не такими яркими, как в первой.

Пример 3

Виталий В. (9 лет, легкая умственная отсталость)

«Помидор красный. Помидор бывает вкусный. Мама берет его на базаре. Я люблю помидоры. И еще я видел помидоры. Много их было в кузове машины на базаре. Их привезли откуда-то. Там много ящиков. Они лежат на земле. Мы их воровали, собирали и домой несли».

Из рассказа видно, что ребенок просто рассказывает о помидоре как о предмете, используя свой ограниченный опыт, в основном удовлетворяющем его потребности в еде. После того, как он назвал то, что бросается ему в глаза («помидор красный»), он сразу перешел к передаче своих эмоциональных ассоциаций.

Умственно отсталые дети составляют свои рассказы своеобразно. Мышление их конкретно, и описание носит по большей части поверхностный характер. Еще один недостаток мышления – слабость обобщений, проявляющаяся в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают понятия и правила. Объем их высказываний достаточно мал, почти в два раза меньше, чем у нормы. Используемые ими слова в рассказах не передают каких-либо признаков, в основном это слова – действия. В первой серии это слова – «покушать», «люблю», «хочу», «солю», «режу». Во второй серии – «бодает», «стоит», «жует», «смотрит». Имеющиеся в текстах прилагательные повторяются у всех детей в 1-й серии – красный, маленький; во 2-й серии – большая, страшная, черная, рогатая. Таким образом, лексический состав их рассказов небогат, наблюдаются постоянные повторы одних и тех же слов. Наречия вообще не используются в 1-й серии, а во 2-й серии – лишь в 3,5 % случаев.

Полученные в нашем исследовании результаты согласуются с выводами исследований В. Г. Петровой [9] об особенностях устной речи и мыслительных процессов умственно отсталых школьников.

Те особенности, которые отмечались у умственно отсталых детей, усугубляются еще больше из-за неполноценного зрения у слабовидящих умственно отсталых. Поэтому выполняемый ими мысленный зрительный анализ воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Рассматривая объект, ученик не отмечал многие существенные свойства известные ему и не называл составляющие части объекта даже в тех случаях, когда хорошо знал их названия. Обычно он говорил о таких частях, которые выступали из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какой-либо порядок. Так, рассматривая натуральный объект – помидор, он не называл цвет, форму и

величину, а начинал рассказывать о том, какой он вкусный, спелый, как ученик его где-то ел, солил, резал.

Приведем рассказ слабовидящей умственно отсталой девочки (записан со слов).

Пример 4

Даша Х. (9 лет, острота зрения в/о 0.2/0,4, слабовидящая с легкой умственной отсталостью)

«Это помидор. Он красный и вкусный. Его мама режет в салат. Его можно есть. Мама мне давала. Я сыпала соль».

В этом примере наблюдается то же самое, что и в случае с умственно отсталым учеником. После первого предложения испытуемый переходит к описанию своих действий или действий мамы с этим помидором. Нет описания, а лишь перечисление действий. Можно заметить, насколько при этом уменьшается количество слов и предложений у двух последних категорий детей.

Анализируя основные особенности употребления слов в связных высказываниях слабовидящих умственно отсталых школьников, мы установили, что наименьшее количество слов объясняется нерасчлененностью представлений о предмете, незнанием значения слов или их связей с другими словами. Кроме того, неточность употребления слов вызывается тем, что они не учитывают сферу применения слов, их место и значение в контексте.

У слабовидящих умственно отсталых детей вследствие отсутствия или неточности предметных представлений об объектах, их фрагментарности, отражении лишь отдельных качеств и свойств, стереотипии представлений в рассказах-описаниях отражаются только самые общие свойства (голова, туловище, ноги).

Лексический состав их рассказов беден, даже по сравнению с умственно отсталыми школьниками. В основном это существительные и глаголы, которые много раз повторяются, притом, глаголы бесприставочные. Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «большой, маленький, хороший, плохой».

Интересно рассмотреть, какими предложениями чаще пользовались испытуемые всех групп при составлении рассказов-описаний по 1-й и 2-й сериям, результаты, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

Типы предложений, используемые в рассказах-описаниях в первой и во второй сериях (в %)

Типы предложений	Испытуемые							
	Нормально - видящие		Слабовидя- щие		Умственно- отсталые		Слабовидя- щие, умственно- отсталые	
	1 сер	2 сер	1 сер	2 сер	1 сер	2 сер	1 сер	2 сер
Простые	51,5	74,9	56,9	89,8	86,6	92,8	89,2	92,2
Сложносочиненные	25,7	14,2	27,3	4,8	7,3	4,6	6,9	5,5
Сложноподчиненные	22,8	10,9	15,8	5,4	6,1	2,6	3,9	2,3

Из данных табл. 3 видно, что у всех детей преобладают простые конструкции предложений, количество которых разное в группах детей. У детей контрольной группы почти половина (из общего количества) предложений были простыми, а другая половина распределена почти поровну между сложносочиненными и сложноподчиненными. Все предложения имели между собой связку. Во второй серии количество простых предложений у них значительно возросло – на 23,4 %, а сложносочиненных и сложноподчиненных уменьшилось почти в два раза.

У слабовидящих детей в первой серии из всех предложений простых несколько больше, чем у нормально видящих – 56,9 %. Сложносочиненных предложений на 11,5 % больше, чем сложноподчиненных. Во 2-й серии при составлении рассказа «корова» по предметной картине количество простых предложений также увеличивается на – 32,9 %. Количество других видов предложений уменьшается: в 5,7 раз – сложносочиненных и 2,9 раза – сложноподчиненных.

У умственно отсталых школьников в высказываниях уже в 1-й серии количество простых предложений значительное и во 2-й серии оно увеличилось только на 6,2 % соответственно. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения уменьшаются во 2-й серии по сравнению с 1-й.

У слабовидящих умственно отсталых учащихся простые предложения преобладают в значительном количестве уже в первой серии и несколько увеличиваются во второй. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения сохраняются в том же количестве в обеих сериях.

Качество предложений в контрольной группе и у слабовидящих намного разнообразнее и сложнее. Они полные, распространенные, имеют законченную мысль. Умственно отсталые же школьники строили короткие, односложные предложения. Они в основном перечисляли действия, связанные с употреблением помидора в пищу, для удовлетворения своих потребностей в еде.

Все предложения слабовидящих умственно отсталых испытуемых короткие, с пропусками главных членов, с паузами, перескоками от одной мысли к другой. В описаниях отсутствовали причинно-следственные связи между словами и самими предложениями. Во внутренних связях между предложениями постоянные повторы одних и тех же местоимений – типа «я», «она», «он» и т. д. Используемые ими сложносочиненные и сложноподчиненные предложения были с несогласованными словосочетаниями. Структура сложных предложений в монологических высказываниях умственно отсталых учеников с нарушениями зрения остается относительно простой, в большинстве случаев это два предложения, соединенные интонацией или сочинительным союзом.

Приведем примеры рассказов описаний по 2-й серии при описании – коровы.

Пример 1

Виталий Ш. (10 лет, нормально видящий)

«На картинке изображена корова. Она стоит в поле и ест зеленую травку. Корова обыкновенная, черная. У нее на спинке белые пятна. Это корова, а не бык, потому что у нее есть вымя. Корова большая и у нее много молока. Впереди у нее большие закругляющиеся рога. Хвост у коровы длинный. У нее четыре ноги. Она сильная. Коровы едят отходы и траву. Люди делают запасы травы на зиму, стог сена или силоса».

Рассказ нормально видящего мальчика полный, достаточно хорошо дает описание картинки с добавлением многого из своего опыта и знаний о корове.

Пример 2

Наташа У. (9 лет, слабовидящая)

«Это черная корова. Она пасется в поле. Она жует траву. У коровы есть голова, туловище, ноги. Есть тоже хвост и рога и все. Корова большая, дает много молока. Ноги у нее большие, как у слона. Есть копыта, как у лошади. Корова сильное домашнее животное».

В этом в рассказе дается детальное описание частей тела коровы, чему собственно, дети обучаются на коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия, но связности в рассказе не хватает. Имеется попытка сравнения с другими животными, но почему-то со слоном или лошадью.

Пример 3

Боря М. (10 лет, легкая умственная отсталость)

«Она большая, хвостом бьет. Там, грязная, и ...(пауза) ногами топает. У нее течет молоко. Его закрывают в сарай. Молоко дает. Люди пьют молоко. Корова плохая, она бодается. А у коровы есть рога и ноги. Они страшные. Но можно с ней дружить, погладить или ласково называть».

По этому примеру видно, что у Бори М. есть некоторые сведения о корове, но он мало использует саму картинку, уходит далеко от темы. Добавляет свои привнесения из опыта (там грязная и ногами топает), совершенно не связанные с картинкой. Нарушена согласованность слов в роде, числе и падеже. Нет связи между предложениями, много пропусков слов, союзов, имеются повторы.

Пример 4

Дима К. (10 лет, слабовидящий с умственной отсталостью)

«Это корова. Корова пасется на поле. Корова много хочет травы. Ей нужно много травы. У нее большой живот».

В этом описании содержатся лишь некоторые сведения о животном и ничего не передается по картинке, нет описания коровы.

Выводы:

Таким образом, из 1-й и 2-й серий при составлении самостоятельного описательного рассказа по натуральному объекту «помидор» и по предметной картинке «Корова» мы можем сделать следующие выводы:

В лексическом составе у всех категорий детей в двух сериях преобладают существительные, на втором месте – глаголы, на третьем прилагательные. Наречия отсутствуют у умственно отсталых и слабовидящих умственно отсталых испытуемых.

У нормально видящих учащихся 8 – 11 лет мы наблюдали большой объем высказываний как по количеству слов, так и по качественному подбору этих слов и связей между ними.

В лексическом составе двух серий рассказов преобладали прилагательные, выражающие все свойства и качества объектов. Рассказы детей носили описательный характер, в которых назывались существенные признаки. Начинали они свой рассказ чаще с того, что относили помидор к определенной категории – овощ, а корову – к домашним животным. И только потом продолжали описывать все свойства этих объектов – овоща, обращая внимание на цвет, форму, величину, вкус и назначение; домашнего животного – цвет, размер, части туловища, отношения человека к ним, их пользу для людей, характер. Следовательно, описание шло от общего к частному и обратно к общему.

Предложения были распространенными, имели много союзов, использовались сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Все дети сами без какой-либо помощи составляли рассказы, соответствовавшие заданной теме. Соблюдался композиционный порядок и логичность, последовательность изложения описательного рассказа. К третьему классу у этой категории детей накапливаются знания и умения составлять такие тексты, и они применяют их на практике.

По особенностям построения текста наиболее близкие результаты к показателям учеников общеобразовательной школы оказались у учащихся слабовидящих без нарушений интел-

лекта. Они правильно использовали слова в предложениях, составляли полные предложения. Но у них при составлении рассказа по предметной картинке наблюдались некоторые особенности: давались отрывочные знания, долго строилась фраза, мелкие детали опускались из виду или не различались совсем, обнаруживалось неточное представление о корове. Все эти особенности характерны для слабовидящих в силу особенностей зрительного восприятия, являющейся сложной функциональной системой, в которой участвуют наряду с другими психическими процессами и мыслительные операции – анализ и синтез, сравнение и классификация. Следовательно, у этой категории детей вследствие нарушений зрительного восприятия несколько нарушается процесс анализа и синтеза воспринимаемой информации.

Умственно отсталые учащиеся без зрительных дефектов составляли связные высказывания, употребляя в основном короткие, односложные, простые предложения, их высказывания похожи на высказывания слабовидящих умственно отсталых детей.

По объему высказываний слабовидящие умственно отсталые учащиеся и в 1-й, и во 2-й сериях отставали от других групп детей. В их описаниях отмечается наименьшее количество употребления слов и предложений, что объясняется нерасчлененностью представлений учащихся о предмете, с незнанием значения слов или их связей с другими словами.

Неточность употребления слов вызывается тем, что слабовидящие умственно отсталые дети не учитывают сферу применения слов, их место и значение в контексте.

Все предложения этой категории испытуемых короткие, с пропусками главных членов предложения, с паузами, перескоками от одной мысли к другой. Отсутствуют причинно-следственные связи между словами и самими предложениями. Дети испытывали затруднения в речевом оформлении, что проявлялось в нарушении конструкции предложений: пропуске отдельных слов, неприемлемой перестановке членов предложения, нарушениях морфологической структуры, неадекватной замене отдельных слов, сокращение смысла и увеличение служебных частей речи. Все их рассказы характеризовались упрощением текста. Кроме этого, наблюдались нарушения последовательности, необоснованные привнесения, неправомерное объединение частей разных предложений, игнорирование семантики слов. В некоторых предложениях обнаруживалось неправильное употребление союзов, предлогов, употребление придаточного без главного члена. Часто в качестве связующего элемента употреблялось наречие «потом». Во внутренних связках между предложениями постоянные повторы одних и тех же местоимений – типа «я», «она», «он» и т. д.

Структура сложных предложений в монологических высказываниях умственно отсталых учеников с нарушениями зрения остается относительно простой, это в большинстве случаев два предложения соединенных интонацией или сочинительным союзом. В редких случаях использовались сложноподчиненные, но и они были с несогласованными словосочетаниями.

У них же наблюдалось значительное отставание в количественном употреблении существительных, глаголов и прилагательных по сравнению с другими группами, в особенности в сравнении с контрольной группой (нормально развивающимися).

И умственно отсталые, и слабовидящие умственно отсталые школьники отвлекались от заданной темы. Одно предложение в высказывании содержало в себе описание объекта, а другие – в основном то, что связывало их с этим объектом. Школьники обеих групп не выделяли существенных признаков, перечисляли лишь внешние, несущественные признаки. Ни в 1-й серии, ни во 2-й в высказываниях этих детей не встречается обобщение, что помидор – овощ, а корова – домашнее животное.

Композиция в высказываниях (при сравнении результатов других групп детей) слабовидящих умственно отсталых практически не соблюдалась. У них не было представлений о композиции текста, т. е. они не выделяли в высказываниях ни начало, ни основную часть, ни

заключение. Логичность и последовательность была нарушена во всех заданиях, что свидетельствует об особенностях их отражательной и интеллектуальной деятельности.

Их непосредственная познавательная деятельность значительно усложняет установление причинно-следственных связей и приводит к стереотипным формам анализа, в которых ограничена взаимосвязь между составными частями предмета рассуждения. В связи с этим дети используют разного рода привнесения; появляются высказывания, логику которых можно назвать формальной.

Проведенный эксперимент показал, что самостоятельное составление рассказа-описания позволяет выявить специфичные отклонения в речевой деятельности различных групп аномальных детей и подтверждает необходимость поисков дифференцированных путей их коррекции.

Литература

1. Волкова Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи у слепых и слабовидящих детей // Дефектология. 1982. № 5.
2. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. Т. 2. М., 1982.
3. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов / Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Под ред. Д. Н. Богоявленского. М., 1956. № 78.
4. Кулагин Ю. А. Особенности зрительного восприятия рисунков слабовидящими детьми // Слабовидящие дети. М., 1967.
5. Лонина В. А. Роль мыслительной деятельности при произвольном запоминании рассказов слабовидящими школьниками // Десятая научная сессия по дефектологии. М., 1990.
6. Лонина В. А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников // Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения. М., 1995.
7. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.
8. Молчановская И. В. Обучение письму и чтению умственно отсталых слепых детей. М., 1988.
9. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977.
10. Покутнева С. А. Познание через наблюдательность. Уточнение представлений слабовидящих детей об окружающем мире // Дошкольное воспитание. 1983.
11. Самойлов А. Ф. Проблема мышления в тифлопсихологии / Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. Л., 1981.
12. Свиридчук Т. П. Формирование интереса к учению у слабовидящих школьников. Киев, 1985.
13. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М., 1997.
14. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М., 2000.
15. Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. М., 2003.
16. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980.

The Study of Connected Speech in Visually Impaired and Mentally Retarded Primary School Children (in Comparison with Other Categories of Children) while Preparing the Descriptive Stories

I.S. Ismailova

Senior Lecturer, Psychology and Special Education Chair, Armavir State Pedagogical University (ismai-indira@yandex.ru)

The article describes one of the aspects of the connected speech studies in visually impaired and mentally retarded primary school children in comparison with peers with impaired and normal development. The connected speech was examined while composing the descriptive stories about a natural and illustrated object and while composing a story based on a narrative picture and on own life events. The whole study included four series of experiments and we present two of them in this article. The following components of the speech were analyzed: the range of statements, lexical structure, types of sentences, composition and logical structure of the text. These components were analyzed while a child was preparing a descriptive story when presented both a natural object – a tomato, and a picture – a cow. The results show peculiarities of the connected speech formation and development in mentally retarded children with visual impairment. The independent preparation of a descriptive story allows detecting specific deviations in speech of different groups of abnormal children and confirms the necessity to search for differentiated ways of their correction.

Keywords: mentally retarded, visually impaired, visually impaired and mentally retarded children, complex defect, intellectual activity, connected speech, lexical composition, visual perception.

References

1. Volkova L. S. Korrekcionno-logopedicheskaja rabota po razvitiu rechi u slepyh i slabovidjavih detej //Defektologija. 1982. № 5.
2. Vygotskij L. S. Problemy obwey psihologii / Pod red. V. V. Davydova. T. 2. M., 1982.
3. Zhinkin N. I. Razvitie pis'mennoj rechi uchawihsja III – VII klassov / Psihologija usvoenija grammatiki, orfografii i razvitija pis'mennoj rechi / Pod red. D. N. Bogojavlenskogo. M., 1956. № 78.
4. Kulagin Ju. A. Osobennosti zritel'nogo vosprijatija risunkov slabovidjavimi det'mi // Slabovidjavie deti. M., 1967.
5. Lonina V. A. Rol' myslitel'noj dejatel'nosti pri proizvod'nom zapominanii rasskazov slabovidjavimi shkol'nikami // Desjataja nauchnaja sessija po defektologii. M.,1990.
6. Lonina V. A. Formirovanie i razvitie obobwenij u slabovidjavih shkol'nikov // Psihologo-pedagogicheskie voprosy obuchenija detej s narusheniem zrenija. M., 1995.
7. Lubovskij V. I. Razvitie slovesnoj reguljaccii dejstvuj u detej (v norme i patologii). M., 1978.

8. Molchanovskaja I. V. Obuchenie pis'mu i chteniju umstvenno otstalyh slepyh detej. M., 1988.
9. Petrova V. G. Razvitie rechi uchawihsja vspomogatel'noj shkoly. M., 1977.
10. Pokutneva S. A. Poznanie cherez nabljudatel'nost'. Utochnenie predstavlenij slabovidjavih detej ob okruzhajuwem mire // Doshkol'noe vospitanie. 1983.
11. Samojlov A. F. Problema myshlenija v tiflopsihologii /Psihologicheskie osobennosti slepyh i slabovidjavih shkol'nikov. L., 1981.
12. Sviridjuk T. P. Formirovanie interesa k ucheniju u slabovidjavih shkol'nikov. Kiev, 1985.
13. Solnceva L. I. Vvedenie v tiflopsihologiju rannego, doshkol'nogo i shkol'nogo vozras-ta. M., 1997.
14. Solnceva L. I. Tiflopsihologija detstva. M., 2000.
15. Special'naja psihologija / Pod red. V. I. Lubovskogo. M., 2003.
16. Tekuchev A. V. Metodika russkogo jazyka v srednej shkole. M., 1980.