

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра логопедии и психолингвистики

**РЕПРОДУКТИВНЫЙ ТИП СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
ТАКТИЛЬНОЙ КНИГИ**

АВТОРЕФЕРАТ МАГИСТЕРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 2 курса 272 группы
направления 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»,
факультета психолого-педагогического и специального образования

Каламиной Анны Вячеславовны

Научный руководитель:
доцент каф. логопедии
и психолингвистики, к.ф.н.

О.В. Якунина

Зав. кафедрой логопедии
и психолингвистики,
д.ф.н., доц.

В.П. Крючков

Саратов, 2016

Введение

В последнее время увеличивается количество детей с врожденными или приобретенными нарушениями в развитии. При этом увеличивается не только количество детей с ограниченными возможностями здоровья, но и степень тяжести дефектов. В детские сады компенсирующего и комбинированного вида попадает все больше детей с комплексным дефектом. Одним из таких комплексных дефектов является сочетание нарушения зрения и речи.

Учитывая данные особенности при сочетании нарушения зрения и нарушения речи, логопед выбирает методы и средства обучения, позволяющие не только устранять речевые нарушения, но и развивать осязание ребенка, создавать тактильные образы предметов, тем самым устраняя свойственный слепым детям вербализм.

Важной частью логопедической работы со слепыми детьми с речевым недоразвитием является выявление состояния и коррекция нарушений связной речи. К сожалению, многие логопеды не уделяют достаточного внимания этой составляющей речи детей, не проводят тщательного анализа детских текстов, не выявляют нарушенных механизмов и зачастую не имеют методических пособий, обеспечивающих полноценное обследование речи незрячих дошкольников. В таком случае не формируется достаточно полного представления как о степени тяжести речевых нарушений ребенка, так и о степени овладения вспомогательными навыками, необходимыми для построения текста. Логопед в свою очередь на основе такой неполной информации не может составить коррекционную программу, отвечающую нуждам конкретного ребенка. Все это определяет **актуальность** данной выпускной квалификационной работы и определяет ее **цель**:

Сравнить репродуктивный тип связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ и с нормальным речевым развитием при использовании в качестве наглядного материала тактильной книги.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Дать определение понятию связная речь;
2. Изучить онтогенез связной речи при нормальном развитии речи;
3. Изучить особенности связной речи при общем недоразвитии речи

III уровня;

4. Рассмотреть характерные особенности речи слепых детей;
5. Изучить виды и типы тактильных книг;
6. Провести обследование связной речи детей с ОВЗ и нормой речевого развития и проанализировать полученные тексты;
7. Провести сравнительный анализ пересказов трех групп детей;
8. Охарактеризовать влияние тактильной книги на процесс порождения текста.

Объектом исследования являются недостатки связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня, с комплексным дефектом и с нормальным речевым развитием, посещающих православный детский сад «Колосок», МБДОУ детский сад комбинированного вида №117 (логопедическая группа) и дошкольное отделение ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова».

Предметом исследования являются устные пересказы сказки «Три поросенка», составленные с опорой на тактильную книгу детьми с ОВЗ и нормой речевого развития.

Структура данной выпускной квалификационной работы имеет следующий вид: введение, глава 1 «Развитие связной речи детей с ОВЗ с помощью тактильных книг», глава 2 «Анализ текстов-пересказов детей дошкольного возраста с ОВЗ с использованием тактильной книги», заключение, список использованных источников, содержащий 53 единицы.

Основное содержание работы

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. В трактовке данного понятия среди ученых до сих пор существуют разногласия.

В.П. Глухов определяет связную речь как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. [Глухов 2004: 4]

Ф.А. Сохин подчеркивает, что «Связная речь — это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». [Сохин 1976: 7] По характеру построения детьми своих высказываний можно судить об уровне их речевого развития.

А.В. Текучев относит понятие «связная речь» как к диалогической, так и к монологической формам речи. По его мнению, любая единица речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое, относится к связной речи в широком смысле слова. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. [Текучев 1986: 91]

В.К. Воробьева, напротив, считает, что к понятию «связная речь» должны относиться лишь связные сообщения, имеющие более сложное строение, чем предложения, поскольку считает контекстную речь особым видом речемыслительной деятельности. Она утверждает, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения. [Воробьева 2006: 5]

Поскольку в данной работе мы опираемся на исследовательский опыт В.К. Воробьевой, то будем относить к связной речи лишь монолог.

Монологическая речь, по мнению А.Р. Лурии, понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах действительности. [Лурия 1997] Данная форма высказывания обладает

следующими свойствами: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее задано и предварительно планируется. [Глухов 2004: 21]

Результатом развитой связной речи является текст, который ребенок может без труда составить самостоятельно.

«Текст — это некоторое сообщение, некоторая информация о чем-либо, представленная средствами одного из национальных языков». [Горелов 2004: 43]

По мнению К.Ф. Седова, текст обладает набором обязательных признаков, без которых речевой продукт является лишь совокупностью предложений, не объединяющихся в смысловое целое:

- * Целостность (цельность)
- * Связность (когезия)
- * Композиционная завершенность

При нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. В связной речи:

- пересказывают знакомую сказку, короткий текст, стихотворения;
- составляют рассказ по картине и серии сюжетных картинок, рассказывают об увиденном или услышанном;
- спорят, рассуждают, высказывают мнение, убеждают товарищей.

[Филичева 1993; 153]

Этот высший уровень речевой деятельности требует от ребенка высокого уровня сформированности высших психических функций, и любое их недоразвитие, даже незначительное, влечет за собой нарушение

монологической речи. Особенно ярко это проявляется при общем недоразвитии речи III уровня.

Проведенный анализ исследований, посвященных изучению вопроса о состоянии связной речи детей с недоразвитием речевой функции, позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации двух групп недочетов:

✓ недочетам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний;

✓ недочетам в последовательном связном изложении.

Нарушения связной речи чаще всего рассматривается как общая глобальная проблема при изучении разных видов речевого недоразвития. Поскольку основной темой данной работы является связная речь слепых детей и помощь тактильной книги в построении незрячим ребенком текста, то рассмотрим подробнее особенности развития речи детей с нарушением зрения.

Исследованиями М.И. Земцовой (1970), Н.С. Костючек (1967) доказано, что становление речи у зрячих и незрячих людей осуществляется принципиально одинаково, но так как отсутствие зрения или его снижение нарушает взаимодействие трех ведущих анализаторных систем – слуховой, кинестетической и зрительной, то в силу этого происходит необходимая перестройка связей. [Волкова 1982] Это объясняет тот факт, что речь детей с нарушениями зрения имеет определенные особенности:

1. Более медленное развитие речи по сравнению со зрячими детьми.

Причиной этого служит ограничение активного взаимодействия с окружающей средой, суженность социальных контактов, обедненность предметно-практического опыта детей.

2. Нарушение словарно-семантической стороны речи (формализм, вербализм).

Незрячий ребенок, имея большой словарный запас, из-за недостатка чувственного познания и представлений имеет недостаточный запас образов предметов. [Волкова 1982; 3]

В наибольшей степени вербализм в речи слепых проявляется при обозначении пространственных свойств предметов, отношений между ними. Ребенок начинает использовать в речи понятия, обозначающие форму, размер и т.д., гораздо раньше, чем осознает значение этих слов.

Употребление значительного количества слов детьми также может быть слишком узким, когда слово связывается только с одним знакомым ребенку предметом, его признаком.

Вербализму в речи часто сопутствуют недостаточность описательной стороны речи, отсутствие развернутых высказываний. Устная речь детей с глубокой патологией зрения часто бывает отрывочна, сбивчива, непоследовательна и бледна в описании явлений. Они не всегда планируют свои высказывания. [Плаксина 1999; 54]

3. Особенности усвоения и использования неязыковых средств общения (мимика, жесты, интонации), являющихся неотъемлемым компонентом устной речи.

Речь детей с глубокими нарушениями зрения является маловыразительной из-за недостаточного использования мимики и жестов.

Речь слепых при правильном формирующем воздействии со стороны родителей, педагогов и воспитателей развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности слепых во всех видах деятельности. [Литвак 1985] В современной дефектологии существует значительное количество различных теоретических и практических средств коррекции нарушений речи у детей с разными нарушениями развития. Одним из средств компенсации слепоты и развития речи незрячего ребенка может служить тактильная книга.

Тактильная книга – это пособие, в котором «рисунки» можно осязать на ощупь. Все иллюстрации в книге делаются из максимально похожих на

оригинал материалов с учетом особенностей восприятия детей с нарушением зрения. Как и в обычной книге, иллюстрации сопровождаются текстом. В зависимости от того, кому предназначена книга, текст может быть в двух вариантах: укрупненный (кегель от 14 до 20) плоскочечатный шрифт - для слабовидящих детей или шрифт по системе Брайля – для слепых детей. Кроме того к книге, как правило, прилагается информационный носитель с записью, что позволяет использовать все каналы восприятия информации.

Значение тактильной книги в коррекционном процессе и в жизни слепого ребенка трудно переоценить. Она открывает детям с нарушениями зрения путь в мир сказки, в мир фантазии. Как чтение плоскочечатных книг зрячими детьми, так и работа с тактильными изданиями развивает речь и воображение ребенка, позволяя передать опыт предыдущих поколений, приобщить слепого ребенка к мировой культуре.

Исследование проводилось на базе трех детских садов: православный детский сад «Колосок», МБДОУ детский сад комбинированного вида №117 (логопедическая группа), дошкольное отделение ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова». В нем приняло участие 15 детей в возрасте 5-6 лет (2010 года рождения). Дети были объединены в три группы в зависимости от диагноза:

1. Дети с нормой речевого развития;
2. Дети с нарушениями речи (ОНР III уровня);
3. Дети с нарушениями зрения и речи (тотальная слепота; ОНР III уровня)

Обследование связной речи детей трех групп проводилось с опорой на программу изучения связной речи детей с речевыми нарушениями, составленную В.К. Воробьевой. Данная программа основывается на принципе динамического системно-структурного подхода, согласно которому связная речь поэтапно формируется в ходе развития речемыслительной деятельности ребенка, и руководствуется положением А.Р. Лурии о том, что для изучения речи должны быть применены методики, которые ответили бы на «вопрос о возможном нарушении входящих в ее состав компонентов и вместе с тем

давали возможность судить о нарушении различных уровней ее построения». [Воробьева 2006: 27]

В авторской программе В.К. Воробьевой материал для исследования особенностей связной речи составили задания, сгруппированные в четыре серии в зависимости от степени представленности в них смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения:

1. Методы исследования репродуктивной связной речи;
2. Методы исследования продуктивных видов связной речи;
3. Методы изучения смыслообразующего компонента связной речи;
4. Методы исследования ориентировки в признаках связной речи.

Поскольку основной целью работы является изучение влияния тактильных книг на построение связных текстов слепыми детьми и их сравнение с видящими сверстниками, то нами использовалась только первая серия, направленная на изучение репродуктивной связной речи – пересказ сказки «Три поросенка».

Каждому ребенку рассказывалась сказка в адаптированном в соответствии с целью исследования варианте (см. Приложение А) в сопровождении действий персонажей тактильной книги.

Затем исследователь просил ребенка пересказать сказку, используя тактильную книгу. Рассказы детей записывались на диктофон, затем переводились в печатный текст.

Перед работой над текстом детям давалось время на ознакомление с тактильной книгой.

Схема анализа детских текстов основана на представлении Н.И. Жинкина о двух планах текстового сообщения: плана содержания и плана оформления и в соответствии с этим предусматривает два направления анализа:

✓ анализ смысловой структуры текста, которую образует семантическая программа, состоящая из иерархии разнопорядковых предикаций, совокупность которых обеспечивает логическую цельность рассказа;

✓ анализ различных по своей функциональной нагрузке типов предложений и средств их скрепления, обеспечивающих связность рассказа. [Воробьева 2006: 28]

В соответствии с этой методикой адаптированный текст сказки «Три поросенка» был подвергнут предварительной обработке, в итоге которой была выделена его смысловая программа.

Успешное выполнение задания на полный пересказ заданного текста предусматривает умение воспроизводить полную программу сообщения, представленную в нем суммой семантически необходимых предложений.

При оценке ответов учащихся в зависимости от полноты и последовательности воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста выделены следующие уровни выполнения задания:

I — уровень полного неумения передавать смысловую программу сообщения;

II — уровень частичного умения репродуцировать полную программу сообщения;

III — уровень относительного умения воспроизводить полную программу сообщения;

IV — уровень достаточного умения репродуцировать полную программу сообщения;

При сопоставлении данных, полученных в ходе анализа детских текстов, можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее высокий уровень воспроизведения элементов смысловой программы текста наблюдается в группе детей с нормальным речевым развитием, но и они не передают ее полностью;

2. Формализм и вербализм, присущие речи детей с нарушением зрения, позволяют слепому ребенку обеспечить внешнему плану текста форму связного и композиционно завершенного сообщения при нарушении целостности внутреннего плана;

3. При использовании наглядной опоры, которой можно играть, дети с сохранным зрением начинают играть в сказку, забывая про текст, опуская многие важные детали просто потому, что герои уже выполнили это действие. Ребенок считает, что нет необходимости сопровождать действия текстом и использовать существительные. Это влияет не только на связность текста, но и на его композиционную завершенность;

4. Дети с нормальным речевым развитием используют в основном коммуникативно сильные предложения, обозначая основные смысловые вехи сказки, в то время как дети с общим недоразвитием речи «разбавляют» свой пересказ коммуникативно слабыми предложениями, используя их не только как средство уточнения событий текста, обеспечивающее связность текста, но и как опору, помощь себе при порождении текста;

1. Даже при нормальном уровне развития речи и психических функций без специального обучения к 5-6-летнему возрасту связная речь не является сформированной в полном смысле этого слова. Недочеты в связной речи не соотносятся с уровнем речевого развития и сохранностью зрительного анализатора;

2. Роль тактильной книги при построении текста ребенком различная:

* зрячему ребенку с нормальным речевым развитием тактильная книга не только не помогает, но и мешает. Ребенок отвлекается на героев сказки, воспринимая книгу как кукольный театр, испытывая затруднения не только в момент порождения высказывания, но и в момент восприятия сказки;

* дети с ОНР III уровня практически не пользовались тактильной книгой, все свое внимание уделяя процессу воспроизведения текста;

* дети с нарушением зрения и речи вели себя по-разному:

- одни, как зрячие дети с нормой речевого развития. Они начинали «играть в сказку», не сопровождая игру текстом, или начинали, используя героев, создавать свою сказку на основе оригинальной истории.

- другие дети вели себя, как зрячие дети с ОНР III уровня. Они старались не трогать книгу, лишь переворачивали страницы,

прикосновение к книге помогало вспомнить отдельные смысловые элементы, но не воспроизвести всю программу целиком;

3. При обучении видящих детей навыкам пересказа лучше использовать сюжетные картинки, отражающие основные события, не позволяющие заменить текст действием или звукоподражанием;

4. Если в работе с детьми используются тактильные пособия или кукольный театр, то необходимо дать ребенку возможность очень хорошо изучить пособие и потерять к нему интерес как к игрушке или использовать пособие на занятии лишь как иллюстрацию речи педагога, чтобы усвоить хорошо образец, дошкольник мог воспроизвести текст, сопровождая все действие речью;

5. В логопедической работе со слепыми детьми на начальном этапе лучше использовать тактильную книгу как иллюстрацию к сказке и как пособие для устранения вербализма, формирования тактильных образов предметов, чтобы ребенку было проще сформулировать текст в универсальном предметном коде с использованием не только слуховых, но и тактильных образов.

При использовании тактильных книг в качестве пособия по развитию связной речи необходима тщательная подготовка, в результате которой незрячий ребенок не будет отвлекаться на мелкие детали, научится понимать смысл иллюстрации, выстраивать программу текста с опорой на получаемую руками информацию. Тогда тактильная книга станет не просто иллюстрацией к сказке, но и источником новых знаний и возможностей для ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушения устной речи у детей с глубоким нарушением зрения // Дефектология. 1982. № 3. С. 14-18.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с. — (Высшая школа)
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - изд. 2-е. [Текст] / В.П. Глухов. - М.: Просвещение, 2006. - 152 с.
4. Горелов И.Н. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Издание 4-е, переработанное и дополненное / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. — М.: Издательство "Лабиринт", 2004. — 320с.
5. Литвак, А. Г. Тифлопсихология / А.Г. Литвак.— М.: Просвещение, 1985. — С. <http://pedlib.ru/Books/3/0497>
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. — М.: МГУ, 1997 г.
7. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л.И. Плаксина — М.: РАОИКП, 1999. 64 с.
8. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада./ Ф.А. Сохин. М.: "Просвещение", 1976. 224 с.
9. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе – М., 1986 г.
10. Филичева 1993; Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.