

## **ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ РАССКАЗОВ ПО КАРТИНКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И ИНТЕЛЛЕКТА**

*Работа представлена кафедрой логопедии Московского городского педагогического университета.  
Научный руководитель – кандидат психологических наук, профессор В. А. Лонина*

**В данной статье излагается один из аспектов изучения связной устной речи – составление рассказа по сюжетной картине слабовидящими умственно отсталыми младшими школьниками в сравнении с группами сверстников. Анализируются структурные компоненты устной речи: объем рассказов, лексико-грамматический строй, логичность и последовательность. В результате анализа данных экспериментального исследования выявлены уровни сформированности связной устной речи у испытуемых.**

**The article represents one of the aspects of coherent oral speech study – making a story on a narrative picture by starblind mentally defective pupils in comparison with groups of coevals. The structural components of oral speech are analyzed: a size of a story, lexical and grammatical structure and consistency. The analysis of the research data makes it possible to elicit levels of coherent oral speech development of children under consideration.**

Полноценная связная речь ребенка – это средство повышения когнитивной деятельности, уровня коммуникабельности, способ достижения наилучшей социальной адаптации, а в конечном итоге путь к развитию его личности в целом.

Имеющиеся научные исследования речевой деятельности детей с отклонениями

в развитии характеризуют ее особенности у детей с одним первичным нарушением. Речь же детей с осложненными нарушениями развития еще недостаточно изучалась. Особенно нам было интересно изучение речи детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта, в частности слабовидящих умственно отсталых младших школьников.

В последние годы число детей со сложными (комбинированными или сочетанными) и осложненными нарушениями развития значительно увеличилось. Это определило важность и необходимость изучения особенностей их речи, обоснования методик для ее развития.

В исследованиях отечественных тифлологов речь у детей с нарушениями зрения рассматривалась в разных аспектах. Например, место, роль и значение ее в формировании и развитии психических функций и в компенсаторных процессах изучалась М. И. Земцовой, Ю. А. Кулагиным, А. Г. Литваком, И. С. Моргулисом, Л. И. Солнцевой; речь в мнемических и мыслительных процессах – Т. П. Головиной, В. А. Лониной, Т. П. Свиридюк; речь как средство активизации учебной деятельности при усвоении содержания образования изучалась Н. А. Крыловой, Л. И. Моргайлик, Е. М. Украинской, И. П. Чигриновой, В. А. Феоктистовой, регуляторная функция речи – В. И. Лубовским.

Все вышеперечисленные исследователи, так или иначе, сходились во мнении о том, что становление речи и деятельности речевого общения у детей с нарушениями зрения принципиально не отличается от нормально развивающихся детей. Однако отсутствие зрения или его нарушение все же изменяет взаимодействие в анализаторных системах, поэтому речь при своем формировании включается в другую систему связей, которая и определяет специфику ее особенностей. В связи с этим изменяется динамика развития, темп накопления языковых средств и навыков, нарушается формирование словарно-семантической стороны речи, соотношение слова и образа.

В исследованиях, проведенных А. К. Аксеновой, В. Г. Петровой, В. И. Воронковой, Р. И. Лалаевой по изучению особенностей формирования и развития речи умственно отсталых младших школьников, отмечается: позднее начало ее формирования и развития, слабый рост пассивного и активного словаря, качественное отставание в развитии фразовой речи, ее специфичность,

несформированность связной речи, трудности понимания обращенной речи и т. д.

В единичных исследованиях речи незрячих умственно отсталых младших школьников Э. Я. Зицер, И. В. Молчановской выявлены существенные затруднения, возникающие у них при составлении развернутых рассказов, построении описаний конкретных предметов, ситуаций, процессов, в способности оперировать словом в самостоятельной речевой деятельности.

Критериями оценки состояния связной устной речи являлись следующие параметры: самостоятельность, объем, лексический состав, грамматический строй, психологические особенности использования отдельных компонентов рассказа, соблюдение последовательности и логичности. По результатам данных параметров определялся уровень сформированности связной речи.

При оценке составления рассказов учитывалось также умение детей выделять главное и второстепенное событие на картинке, передавать в рассказе действия всех персонажей, их взаимоотношения, эмоциональные состояния, причинно-следственные и пространственно-временные связи.

Методика эксперимента заключалась в том, что экспериментатор предлагал сюжетную картинку, просил внимательно рассмотреть ее и составить по ней рассказ.

При составлении рассказов по сюжетной картинке детей сначала учат рассматривать передний, средний план, потом только дальний план. Затем, проанализировав все планы, выделить главное событие, независимо от того, на каком плане картинки оно нарисовано. Далее составляются предложения, связывающие и разворачивающие сюжет вокруг главного события.

При анализе рассказов высокий уровень определялся с учетом как умения анализировать картинку, так и составлять связный рассказ соответственно главному событию, изображенному не на переднем плане картинки.

Рассмотрим результаты составления рассказа по картинке.

Степень самостоятельности выполнения заданий была тем выше, чем меньше требовалось активной помощи со стороны экспериментатора.

Помощь оказывалась разная – стимулирующая, т. е. в виде указаний: «*Посмотри внимательно*», «*Подумай*», в виде наводящих вопросов: «*Что изображено на картинке?*», «*Где играют дети?*», «*Во что играют дети?*»; «*Что у них в руках?*»; «*Кто еще изображен на картинке?*», «*Что они делают?*». После наводящих вопросов слабовидящие умственно отсталые испытуемые в той или иной мере составляли рассказ.

Нормально развивающимся детям достаточно было стимулирующей помощи в виде указаний (посмотри внимательно, подумай), после чего они дополняли или исправляли свой рассказ.

Слабовидящие школьники из-за нарушений зрительного восприятия не всегда после первого рассматривания воспринимали картинку. Они неточно фиксировали фон, дальний ее план, мелкие детали, поэтому им оказывалась в 30% случаев постоянная стимулирующая помощь в виде частых указаний.

В отличие от нормально развивающихся испытуемых и слабовидящих, умственно отсталым школьникам при составлении рассказов стимулирующая помощь оказывалась неэффективной, поэтому им предоставлялась помощь в виде наводящих вопросов. В 40% случаев она оказывалась эпизодически, в 60% случаев постоянная.

Слабовидящие умственно отсталые испытуемые больше всех нуждались в помощи и поддержке. При рассматривании картинки и составлении рассказа в 80% случаев им требовалась постоянная поддержка, чаще в виде наводящих вопросов. В 20% лишь эпизодическая помощь, но тоже в виде наводящих вопросов, после которых они более или менее успешно передавали основной сюжет картинки.

Таким образом, восприятие картинки и составление по ней рассказа требовало поддержки для всех испытуемых. Только в одних случаях – стимулирующего характера и непостоянная – оказывалась нормально развивающимся и слабовидящим испытуемым с нормальным интеллектом. В других случаях – постоянная помощь, в виде наводящих вопросов, предоставлялась умственно отсталым и слабовидящим умственно отсталым детям.

Объем (общее количество всех слов и предложений в рассказах) определялся в среднем на один рассказ. Из сравнения объема рассказов было отмечено, что у нормально развивающихся школьников общее количество слов и предложений было наибольшее по сравнению с другими группами испытуемых. Немного от них отставали слабовидящие школьники. От этих двух категорий детей значительно отличались по объему рассказы умственно отсталых и слабовидящих умственно отсталых. Их рассказы похожи как по объему, так и по качественному составу.

Нормально развивающиеся школьники смогли увидеть сюжет в картине и передать его в своем рассказе в словах, соединяя их между собой, используя служебные части речи, местоимения и союзы. Использовалось много слов, обозначающих главные части речи. Правильно устанавливались и находились главные действующие лица, назывались их действия и эмоции, перечислялись предметы, изображенные на картинке, указывались признаки, устанавливались пространственные и причинно-следственные отношения между героями.

В отличие от них, слабовидящие школьники меньше использовали слова, характеризующие персонажей, признаки предметов и еще реже ими передавались эмоциональные состояния и особенно мимика детей. При этом они долго всматривались в картинку, затрачивая больше времени на составление рассказа.

Умственно отсталые школьники испытывали большие затруднения в передаче

сюжета картинки, отвлекались. В речи ими использовались слова, не связанные с картинкой. Сюжет как таковой дети не заметили, а поэтому передать его затруднялись.

Слабовидящие умственно отсталые школьники вначале с интересом приступали к выполнению задания, но при малейшем затруднении прерывали свой рассказ, отвлекались, как и предыдущая группа испытуемых. В их рассказах отсутствовали некоторые персонажи, предметы, изображенные на картине. Передача действий была ограничена меньшим употреблением глаголов. Не отмечались эмоциональные состояния персонажей. По смысловому содержанию, объему, лексическому составу рассказы слабовидящих умственно отсталых школьников приближались к рассказам умственно отсталых без зрительных нарушений. По способу рассматривания картинки с переднего плана они схожи с слабовидящими без интеллектуальных нарушений.

Качество развернутого высказывания по картинке в значительной степени определялось связностью и последовательностью изображенного сюжета. Возможность сообщить о воспринятой ситуации, создать образ в значительной мере зависит от того, в каком порядке вводится информация об отдельных компонентах этой ситуации, какие связи устанавливаются между ними. Выбор информации и соблюдение последовательности в ее размещении – сложная деятельность; для ее выполнения необходимо умение составить предварительный план изложения, разместить отдельные элементы не в том порядке, в котором они воспринимаются, а в соответствии с логикой передаваемой ситуации. Следовательно, при составлении рассказа по сюжетной картинке испытуемый должен был внимательно ее рассмотреть, выделить ближний и дальний план, главный сюжет, вокруг которого разворачивается действие, установить персонажи, пространственно-временные и причинно-следственные отношения и связи между ними. Обратит внимание на выражение эмоции персонажей. Далее выделить

второстепенный сюжет на картине и действия наблюдателей за событием. Закончить рассказ.

Нормально развивающиеся школьники, начав рассказ с главного сюжета картинки, переходили к описанию второстепенного сюжета. Тем самым устанавливались причинно-следственные связи и отношения между персонажами и их действиями на картинке. Раскрывали внутреннее состояние персонажей, их настроение, желания. Нередко дети высказывали догадки о возможных звеньях ситуации, не представленных на картине, но вытекающих из нее (сообщение о том, что они сами смастерили эти кораблики), т. е. в рассказ включалась дополнительная, но адекватная информация.

Немного отставали от нормально развивающихся детей слабовидящие сверстники, в рассказах которых по большей части также передавалось основное содержание картины с действующими персонажами, но в отличие от первых отсутствовало описание переживаний и отношений детей между собой. Кроме того, не замечались некоторые детали картины, не фиксировалось внимание на внешних данных детей, т. е. в их рассказах отсутствовали выражения соотношения между фиксацией воспринятого, его интерпретацией и адекватными дополнениями к нему. Причинно-следственные отношения и временные связи в их рассказах соблюдались, но несколько реже, чем у нормально развивающихся сверстников.

В отличие от этих групп испытуемых менее успешно передавали содержание картины умственно отсталые дети. Замедленная воспринимаемость, ограниченная аналитико-синтетическая деятельность, характерная для них, оказала отрицательное влияние на процесс восприятия сюжета и составление рассказа по сюжетной картине. В рассказах этих детей отсутствовала зачастую главная сюжетная линия. В основном же их рассказы ограничивались наличием второстепенного сюжета, т. е. сообщением о персонажах, перечислением их действий (*один стоит, другой сидит, третий смотрит*).

рит и т. д.). Лишь в 30% случаев отмечались некоторые связи и отношения между персонажами. Кроме того, не отмечались выражения лиц персонажей, изображенных на картине, а поэтому не описывались их состояния. В основном умственно отсталые дети не понимали перспективы картины и, соответственно, не передавали пространственно временные отношения и связи между предметами и персонажами. Нормально развивающиеся дети зрительно охватывали сразу (симультанно) картинку и тут же передавали ее содержание в рассказе, у умственно отсталых детей это происходило последовательно и медленно (сукцессивно). И также последовательно они передавали непосредственно увиденное на картине, не синтезируя в определенный смысл. Узость восприятия умственно отсталых школьников мешала им сориентироваться, выделить главное, уловить смысл происходящего на картине.

Слабовидящие умственно отсталые дети еще более затруднялись в выделении главного сюжета картины и раскрытии его содержания. У большинства наблюдались пропуски сюжетной линии с привлечением информации, не относящейся к изображенной на картине. В рассказах они перечисляли, называли тех, кого видели: мальчик с велосипедом, девочка с плюшевым мишкой, которые по сюжету картинки являлись второстепенным планом – наблюдателями за соревнованием. В рассказах слабовидящих умственно отсталых детей встречались статичные данные воспринятого, отсутствовали адекватные интерпретации, не передавались взаимоотношения персонажей и их эмоциональные состояния. Причинно-следственные связи и отношения в их рассказах практически не отмечались.

Следует отметить, что для умственно отсталых детей без зрительного и со зрительным дефектом было характерно отсутствие стремления подробно рассмотреть картину во всех ее деталях. Они были инактивны. Довольствовались лишь узнаванием персонажей: *девочка, мальчик, другой*

*мальчик, кукла, велосипед*, перечислением действий. Рассматривая сюжетную картинку, они часто неправильно ее толковали, руководствуясь первым случайным впечатлением.

Последовательность построения рассказов зависела не столько от логики ситуации, которая описывалась, сколько от того, что раньше возникало в сознании составляющего рассказ. Сама ситуация осмысливалась в процессе ее словесной передачи, а не до этого. Не осуществлялось предварительное планирование рассказа. В большинстве случаев только у 90% нормально развивающихся и 80% слабовидящих школьников соблюдалась последовательность в рассказах. Ими правильно определялся главный сюжет картинки, вокруг которого разворачивалось действие, устанавливались персонажи и их действия, пространственно-временные и причинно-следственные отношения и связи между ними. Описывались эмоции и состояния главных персонажей. Выделялись второстепенный сюжет на картине и отмечались действия наблюдателей за событием. Правильно заканчивались рассказы.

Умственно отсталые (в 60% случаев) и слабовидящие умственно отсталые (в 80% случаев) строили рассказы, не соблюдая последовательности. В остальных случаях упускались некоторые сюжетные линии.

По результатам проведенного анализа по всем параметрам рассказы были перераспределены по соответствующим уровням.

*Первый уровень (высокий).* В рассказах при большей самостоятельности передается основное содержание картины, с использованием разнообразного лексического материала, в структуре сложных и простых распространенных предложений. Начинаются эти рассказы с названия картинки, затем следует изложение главного события, изображенного на дальнем плане картинки, передаются взаимоотношения персонажей ближнего и дальнего планов картинки, пространственно-временные и причинно-следственные отношения между ними,

предметами и действиями, их эмоциональное состояние. Рассказ имеет начало, середину и конец. К первому уровню были отнесены (в 90% случаев) рассказы нормально развивающихся детей и (в 80% случаев) рассказы слабовидящих.

*Второй уровень (средний).* В рассказах, при также большей самостоятельности, с использованием только стимулирующей одноразовой помощи, передается содержание картины. Лексический состав рассказов изобилует главными частями речи и прилагательными. Главная сюжетная линия соблюдается в структуре сложных и простых предложений; второстепенная передается неполно. Определены причинно-следственные связи, но нередко отсутствуют описания взаимоотношений между персонажами, не передаются их эмоциональные состояния. Рассказ также имеет начало, середину и конец. К этому (среднему) уровню были отнесены (в 10% случаев) рассказы нормально развивающихся и (в 20% случаев) слабовидящих школьников.

*Третий уровень (средне-низкий).* Рассказ составляется зачастую с стимулирующей помощью и наводящих вопросов. Основной сюжет картинки передается фрагментарно, перечисляются лишь персонажи и их взаимодействие, отсутствуют причинно-следственные связи, наблюдаются лишние привнесения и фантазии, не связанные с картинкой. В лексическом составе преобладают существительные и глаголы. Предложения простые распространенные и нераспространенные. К данному (средне-низкому) уровню отнесены (в 30% случаев) рассказы умственно отсталых и (в 10% случаев) рассказы слабовидящих умственно отсталых школьников.

*Четвертый уровень (низкий).* При постоянной помощи в виде наводящих вопросов, отмечается включение посторонних данных, возникших по случайным ассоциациям. Сюжет картинки в рассказах испытуемых ограничивается перечислением некоторых персонажей, предметов. Отсутствуют причинно-следственные связи и отношения между

персонажами, предметами. Изложение материала хаотичное (перескок от одной мысли к другой). В лексике преобладают грамматически неправильные формы слов. Предложения простые нераспространенные. К этому (*низкому* уровню) были отнесены (в 70% случаев) рассказы умственно отсталых и (в 90% случаев) слабовидящих умственно отсталых испытуемых.

Большое количество рассказов низкого уровня (в 90% случаев) у слабовидящих умственно отсталых испытуемых объясняется нарушением зрительного восприятия и мыслительной деятельности, недостатками логико-смыслового компонента речи у данной категории детей. В их высказываниях не прослеживается связь с основным содержанием картины, с деятельностью детей, что присутствовало в рассказах детей контрольной группы или слабовидящих. Внимание слабовидящих умственно отсталых детей поверхностное, акцентированное на второстепенных объектах.

В центре внимания нормально видящих и слабовидящих оказываются динамические характеристики картины, развитие сюжета, что говорит о достаточном словесно-логическом мышлении этих детей.

В то же время есть общие особенности и у слабовидящих, и у слабовидящих умственно отсталых школьников. Они начинали восприятие картины с ее переднего плана, а потом переключались на дальний план, поэтому у них нередки случаи, когда и рассказ составлялся по такой же схеме. Нормально развивающиеся дети опирались сразу на главный сюжет картины, расположенный на дальнем плане. В этом случае они более точно и избирательно использовали свой опыт из учебной деятельности. Все это способствовало более целенаправленному и целостному композиционному построению рассказа.

Таким образом, сравнительный анализ рассказов, составленных по сюжетной картинке испытуемыми разных групп, показал, что по уровню выполнения наилучшие результаты отмечались у нормально развива-

ющихся младших школьников. Они, используя большие возможности в интеллектуальном и речевом развитии, более богатый предметно-практический и жизненный опыт, полнее и правильнее проанализировали сюжет картинки, определив ее главный и второстепенный план, взаимосвязи персонажей, их эмоциональные состояния, составили связный рассказ. Соблюдали при этом последовательность и логику в его изложении. Кроме того, они привлекали из своего опыта ситуации, сходные с изображенными на картинке, что стимулировало актуализацию ассоциативных связей, включение которых в рассказы дополняли сюжет и делали его еще более интересным.

Слабовидящие испытуемые вследствие неполноценности зрения в отличие от нормально развивающихся хотя и дольше рассматривали картинку, но не всегда замечали выражение эмоциональных состояний в мимике и позах изображенных на картинке персонажей, а следовательно, пропускали их в своих рассказах.

Однако нормальное речевое развитие слабовидящих учащихся способствовало связному оформлению сюжета картинки в рассказ.

Слабовидящие умственно отсталые не смогли выделить определенные визуальные планы сюжетной картинки, выстроить внутреннюю программу высказывания и выразить это в устной речи словами, связно соединяя увиденное в рассказ. В рассказах использовались слова, которые не способствовали полной передачи воспринятой информации. Нарушалась последовательность смысловых звеньев сюжета. В основном передавался второстепенный сюжет, изображенный на переднем плане картины крупным планом. У них наблюдались пропуски сюжетной линии с привлечением информации, не относящейся к изображенной на картине.

Низкий уровень составления рассказов по картинке у слабовидящих умственно отсталых детей объясняется недостаточной сформированностью зрительных представлений, произвольного внимания, быстрой отвлекаемостью, отсутствием сосредоточенности при рассматривании, выхватыванием отдельных элементов, предметов и деталей картинки, а самое главное – нарушением внутреннего плана высказывания и недостаточной сформированностью речевой деятельности.