

**Методика развития речи
на уроках русского языка
во вспомогательной школе**

Методические рекомендации

2011

УДК 376.1-056.36(075.8)
ББК 74.35я73
М54

Автор-составитель: преподаватель кафедры коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
Л.Г. Аленкуц

Рецензенты:
профессор кафедры дошкольного и начального образования УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук *В.М. Минаева*; директор УО «Витебская государственная
вспомогательная школа № 26» *И.И. Тихоненко*

Содержание учебного издания отражает современные взгляды на методику развития речи во вспомогательной школе. Раскрываются основные теоретические понятия и категории обучения, содержится материал для практического применения в педагогической деятельности в процессе развития речи учащихся. Теоретические сведения изложены в соответствии с типовой учебной программой по дисциплине «Методика преподавания русского языка» для специальности «Олигофренопедагогика», а также программами по предмету «Русский язык» для вспомогательной школы. Адресовано студентам дефектологических специальностей, практикующим учителям-дефектологам, работающим в сфере специального образования.

УДК 376.1-056.36(075.8)
ББК 74.35я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	5
1.1. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе как наука	5
1.2. Русский язык как учебный предмет во вспомогательной школе	8
1.3. Принципы и методы обучения русскому языку во вспомогательной школе	11
РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	18
2.1. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у учащихся вспомогательной школы	18
2.2. Развитие речи как центральная задача обучения языку	22
2.3. Работа над фонетико-фонематической и лексико-семантической сторонами речи	26
2.4. Развитие логико-грамматической стороны речи	31
2.5. Развитие связной устной речи в младших и старших классах	34
2.6. Развитие связной письменной речи в младших и старших классах	42
ЛИТЕРАТУРА.....	47

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем специального образования на современном этапе остается проблема методики преподавания русского языка и развития речи с точки зрения современных взглядов на языковое образование учащихся с особенностями психофизического развития, их социализацию и адаптацию в обществе.

Над проблемами преподавания русского языка во вспомогательной школе работали многие российские и белорусские ученые и методисты, изучался и обобщался прогрессивный опыт учителей-дефектологов, что позволило создать методическую систему работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе является динамически развивающейся отраслью знаний, требующей дальнейшего научно-методического поиска, поэтому особенно важны постоянная взаимосвязь теории и практики, опора на законы лингвистики и психологии речевой деятельности умственно отсталого ребенка, на закономерности овладения им родной речью.

Последние работы методистов по языку все больше пропагандируют и реализуют идеи того, что детей важнее учить не просто языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов сначала в устной, а затем и в письменной форме, самостоятельно излагать свои мысли. Речь определяет весь ход психического и личностного становления ребенка, детерминирует состав и структуру его психической деятельности.

В пособии освещается методика развития устной и письменной речи как средства общения учащихся вспомогательной школы, рассматриваются коррекционная, коммуникативная и практическая направленность обучения русскому языку, условия реализации дидактических, специфических и методических принципов. При изложении материала используются исторический и междисциплинарный подходы.

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе как наука

Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе относится к педагогическим дисциплинам. Это самостоятельная наука, предметом исследования которой является процесс обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью с целью формирования устной и письменной речи как средства общения, способа коррекции их познавательной деятельности, одного из условий формирования личности. Методика, опираясь на законы лингвистики и психологии умственно отсталого ребенка, разрабатывает содержание, систему приемов и способов обучения русскому языку детей с нарушенным интеллектуальным развитием, обучающихся в условиях вспомогательной школы, что позволяет отнести данную методику к специальным.

Основной целью обучения русскому языку во вспомогательной школе является формирование коммуникативной компетенции учащихся, умений использовать язык как средство общения. Современный подход к обучению языку, ориентированный на антропоцентрическую концепцию, направлен на удовлетворение коммуникативно-деятельностных потребностей учащихся, накопление опыта практического владения языком, а также коррекцию когнитивной сферы средствами русского языка.

Исходя из предмета исследования и целей обучения методика решает следующие задачи:

1. Определение основной направленности обучения русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях вспомогательной школы.
2. Исследование возможностей и путей достижения оптимально высокого уровня речевого и умственного развития учащихся.
3. Разработка и использование специфических средств, методов и приемов обучения, способствующих коррекции недостатков в развитии, формированию положительных качеств личности, осуществлению процесса реабилитации учащихся средствами образования.
4. Создание условий реализации общедидактических, специальных и методических принципов преподавания русского языка.
5. Установление объема и содержания учебного материала с учетом целесообразности и доступности для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
6. Развитие методики преподавания русского языка как науки путем обеспечения взаимодействия и взаимопроникновения методической практики и методической теории в синтезе методики с другими областями научных знаний.

Научно-теоретическая база любой методики формируется различными способами. Важнейшими из них являются отбор, анализ и синтез с другими науками.

Остановимся на одном из них – синтезе специальной методики и других наук. Специальная методика преподавания русского языка связана с *логопедией*, педагогической наукой о нарушениях развития речи, их преодолении средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает проявления и причины нарушений речи, их структуру. В соответствии с полученными данными разрабатываются научно обоснованные пути преодоления различных форм речевой недостаточности. Полученный логопедией материал интересует и специальную методику русского языка. Однако преодоление речевого недоразвития в специальной методике рассматривается как процесс школьного воспитания и образования, связанный с задачами обучения грамоте, правописанию, грамматике и т.п. При этом вся многогранная учебно-воспитательная работа (условно обозначенная термином «обучение языку») регламентирована программой по предмету. Коррекция и развитие речи осуществляется в специальной школе как необходимое условие усвоения конкретного языкового материала, с учетом закономерностей специального обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Большую ценность для специальной методики представляют методы и приемы коррекции и формирования речи, разработанные логопедией. Однако в условиях школьного процесса вносятся коррективы в их использование, привлекаются новые, специфические приемы и способы педагогической работы. Таким образом, реализация одного лишь логопедического подхода не может решить задачи, выдвигаемые перед школьным обучением детей с интеллектуальной недостаточностью.

Связь специальной методики с *методикой русского языка в общеобразовательной школе* прослеживается в общности содержания предмета «русский язык» и задач его освоения. Однако полный перенос методики языка для общеобразовательной школы даже по отношению к задаче изучения языка как предмета во вспомогательную школу недопустим, так как обучение в последней протекает в условиях речевого и интеллектуального недоразвития. Приемы, способы обучения, различные виды упражнений могут быть заимствованы специальной методикой, но с учетом особенностей речевого и интеллектуального развития учащихся вспомогательной школы.

Методика также связана и с *психологией (специальной психологией)*. Из психологии известно, что в формировании всех психических процессов ведущая роль принадлежит речи (сначала экспрессивной, а затем – импрессивной), но имеется и обратная связь: развивающиеся в разных видах деятельности высшие психические функции подготавливают, формируют предпосылки для речевого развития. В силу этого необходимо обеспечивать разностороннюю активность учащихся, вовлекать их в различные виды деятельности – предметно-практическую, учебно-воспитательную, трудовую, игровую. Это находит свое выражение в специальной организации и методах обучения, в принципах отбора языкового материала, в применении специальных приемов и средств при изучении материала.

Важным фактором развития специальной методики русского языка является привлечение сведений из педагогики, общей и специальной психологии (логопсихологии), языкознания (лингвистики) и других дисциплин.

Одной из актуальных проблем методики является изучение и применение на практике такой организации процесса обучения русскому языку в условиях специальной общеобразовательной школы, которая органически сочетает два подхода. Первый состоит в создании и углублении теоретических основ построения процесса обучения русскому языку школьников с интеллектуальными нарушениями, второй в силу практической направленности обучения – в разработке практических основ обучения языку.

Одним из направлений развития методики является создание системы обучения языку, что требует сравнительного изучения различных концепций и подходов, вариантных систем обучения (антропоцентрическая концепция и лингвоцентрическая; коммуникативный подход и др.); осуществление экспериментального обучения, поиска эффективных способов и средств коррекции и компенсации речевых и интеллектуальных нарушений.

Методика обучения русскому языку – наука иерархическая, разнопорядковая, состоящая из трех ступеней. Первую ступень составляет система понятий, в которой отражаются основные методические концепции (методические закономерности обучения языку, условия реализации дидактических принципов и др.). На второй ступени иерархии располагаются цели, задачи, содержание учебного процесса, методы и средства обучения, виды упражнений и т.д. Третья ступень представлена методическими рекомендациями к программным темам.

Методика русского языка во вспомогательной школе как наука сформировалась в начале XX века. Первая книга, посвященная проблемам языка во вспомогательной школе, была опубликована в 1935 г. известным методистом М.Ф. Гнездиловым. Значительный вклад в становление науки внесли И.П. Корнев, Е.Н. Грузинцева, Е.Н. Завьялова, О.М. Ремезова, А.К. Аксенова и др. Общеизвестна белорусская школа исследований по проблемам формирования коммуникативной компетенции у учащихся вспомогательной школы, представленная Т.Л. Лещинской, А.М. Змушко, И.А. Свиридович и др.

Одним из главных источников развития и методов научного исследования является изучение опыта учителей и обобщение ими собственной практики работы. Также важным методом считается педагогический эксперимент (естественный и лабораторный). Этот метод ценен тем, что обладает высокой степенью доказательности. В качестве метода научного исследования также используется наблюдение за процессом обучения школьников русскому языку. Научные сведения этот метод дает только в том случае, когда им пользуются систематически и длительное время (изучить работоспособность, допустимый объем учебного материала). Наряду с наблюдением широко применяется метод изучения детских работ и документации, а также анализ научно-методической литературы.

Вопросы и задания:

1. Определите предмет методики преподавания русского языка во вспомогательной школе. Сформулируйте ее цели и задачи.
2. Каковы научные основы обучения русскому языку во вспомогательной школе?
3. Раскройте связь методики преподавания русского языка с другими науками. Обоснуйте необходимость междисциплинарного подхода в обучении русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
4. Кто занимался проблемами преподавания русского языка во вспомогательной школе? Какие труды белорусских и российских методистов вы знаете?
5. Охарактеризуйте основные источники развития методики русского языка и методы научного исследования.
6. Раскройте актуальные проблемы методики обучения русскому языку.

1.2. Русский язык как учебный предмет во вспомогательной школе

Русский язык является одним из основных предметов во вспомогательной школе с русским языком обучения (в зависимости от года обучения учебным планом на него отводится 20–50% учебного времени), т.к. является не только предметом изучения, но и средством обучения всем другим дисциплинам. На русском языке осуществляется общение между педагогом и учащимися, в ходе которого решаются учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи. Язык является основным средством познания окружающего мира и интеллектуального развития детей, формирования их речемыслительной деятельности.

Программа по русскому языку для вспомогательной школы представляет собой государственный документ, утвержденный Министерством образования, в котором устанавливаются содержание и объем знаний, умений и навыков по данному школьному предмету. Программа составляется на основе образовательного стандарта по русскому языку. Учебная программа имеет пояснительную записку, краткие методические указания по основным разделам курса русского языка и распределение материала по четвертям учебного года. НМУ «Национальный институт образования» в 2003 г. создало программу по русскому языку вспомогательной школы с русским языком обучения (I отделение) для 5–9 классов, в 2007 г. – для 1–5 классов, а также для 11–12 классов углубленной социальной и профессиональной подготовки.

Программы ориентированы на реализацию антропоцентрической концепции обучения языку, в которой главным является формирование языковой личности, способной полноценно воспринимать и порождать речевые высказывания. Концепция реализуется посредством взаимосвязанного комплексного обучения всем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму. Содержание программ способствует реализации коррекционной, коммуникативной и практической направленности обучения русскому языку, развитию у учащихся положительных качеств личности. Коррекционная направленность программного материала в обучении русскому языку учащихся вспомогательной школы предполагает обеспечение коррекции не-

достатков речевого развития, преодоление несовершенства прошлого опыта детей, создание условий для усвоения знаний в области языка и речи с учетом замедленного протекания психических процессов. Практическая и коммуникативная направленность программного материала реализуется посредством формирования речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы.

Программа 1–5 классов по русскому языку включает в себя следующие разделы: «Обучение грамоте и развитие речи», «Чтение и развитие речи», «Практические грамматические упражнения и развитие речи». Ведущим принципом, который объединяет эти разделы, является развитие речи. Обучение грамоте включает три периода: добуквенный, буквенный и послебуквенный. Продолжительность добуквенного периода – первая четверть первого класса, однако в зависимости от уровня подготовленности детей она может быть увеличена. Буквенный период состоит из двух этапов, начинается в 1-м классе и заканчивается в третьей четверти 2-го класса. Послебуквенный период – второе полугодие 2-го класса. Раздел «Чтение и развитие речи» изучается в 3–5 классах, в этом периоде продолжает формироваться навык правильного, осознанного, плавного и выразительного чтения. Для каждого класса дается примерная тематика чтения и определяется уровень требований по технике чтения, анализу произведений, совершенствованию навыков устной речи.

Раздел «Практические грамматические упражнения и развитие речи» ориентирован на формирование у учащихся предпосылок логически и грамматически правильной устной и письменной речи, элементарных знаний по языку и практически значимых орфографических и пунктуационных навыков, воспитание интереса к родному языку. Языковой материал подается в следующей последовательности: текст, предложение, слово, звуки и буквы, каллиграфическое письмо. Для каждого года обучения определены требования к знаниям и умениям учащихся с учетом их умственных и возрастных возможностей.

Начальный курс обучения языку во вспомогательной школе решает следующие задачи:

1. Корректировать и развивать познавательные способности, речь учащихся.
2. Повышать уровень общего развития и формировать нравственные качества учащихся.
3. Формировать у школьников умение правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст.
4. Выбатывать навыки каллиграфического письма.
5. Учить последовательно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

В 5–9 классах проводятся уроки чтения и русского языка, содержанием работы которых являются практические упражнения, обеспечивающие совершенствование навыков чтения, усвоение элементарного курса грамматики и правописания, а также развитие речи. В программный материал по грамматике включены

следующие темы: «Звуки и буквы», «Слово», «Части речи», «Предложение». На каждый год обучения дается примерная тематика произведений, определяется уровень требований к технике чтения, анализу текстов, совершенствованию навыков устной речи и объему внеклассного чтения. Определенное место в обучении отводится составлению деловых бумаг: от написания адреса на конверте до оформления разнообразных деловых бумаг, необходимых для организации самостоятельной жизни. После каждой темы дается перечень примерных видов разговорно-коммуникативной и учебно-языковой деятельности. Программа является вариативной: дидактические требования имеют два уровня. Программный материал первого уровня более сложный, программа второго уровня предназначена для учащихся с более низкой познавательной деятельностью, что предполагает и другие требования к уровню знаний, умений и навыков. Такой подход позволяет создавать условия для реализации принципа дифференцированного обучения.

На данном этапе обучение русскому языку нацелено на решение следующих задач:

1. Развивать у школьников умение правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, формировать навыки общения.
2. Учить правильному, осознанному, выразительному чтению, грамотному и четкому письму.
3. Повышать общий уровень развития учащихся, способствовать решению задач социальной адаптации.
4. Корректировать недостатки психофизического развития.

В 11–12 классах на уроках русского языка учащиеся закрепляют знания по лексике, грамматике и правописанию, фонетике и пунктуации. Целью обучения русскому языку в классах углубленной социальной и профессиональной подготовки являются закрепление и активизация коммуникативных навыков, обобщение полученных ранее языковых знаний и речевых умений, подбор языкового материала в соответствии с потребностями взрослой жизни. Программа предлагает закрепить всю систему языка. Языковой материал подается в следующей последовательности: «Язык и речь», «Текст», «Предложение», «Слово», «Звуки и буквы», «Части речи». Помимо лингвистического материала Программа также предлагает примерный перечень и последовательность тем социального ориентирования, на материале которых возможно закрепление изученного.

Программа имеет следующую структуру: выделяется языковая тема и круг изучаемого в ней материала, сообщается примерная тема по социальному ориентированию, на материале которой рекомендуется изучать языковой материал. Далее предлагаются виды работ, которые можно использовать при изучении данной темы, в конце прилагается словарь, на который можно ориентироваться при изучении темы. Программа по литературному чтению предлагает в 11-м классе изучение литературных произведений досоветского периода, в 12-м – произведения советской литературы, в том числе детской, и современные произведения русской литературы.

Программы с 1 по 12 класс построены на основе концентрического принципа размещения материала, при котором одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с постепенным наращиванием сведений. Концентрическое расположение материала дает возможность разъединять сложные

грамматические понятия и умения на составляющие элементы и каждый от-рабатывать отдельно. Также это создает условия для постоянного повторения ранее усвоенного материала.

Большое значение имеет практическая направленность программного материала, его нацеленность на формирование у детей речевых навыков. Кроме того, работа по развитию устной и формированию письменной связной речи продолжается на всех уроках русского языка.

Таким образом, курс грамматики во вспомогательной школе не является лингвотеоретическим. Это практическая грамматика, нацеленная не на усвоение школьниками языковой системы, а на развитие и коррекцию речи, призванная научить детей понимать и строить речевые высказывания, пользоваться речью как средством общения. Также принимается во внимание, что для школьников недоступны абстрактные понятия, обозначающие многоаспектные языковые признаки. Поэтому программа включает только те грамматические категории, для которых характерна научная дифференцированность. Так, причастие не изучается из-за того, что оно обладает многообразием признаков, присущих как этой части речи, так и глаголу и прилагательному. Практическая направленность обучения проявляется также в том, что в старших классах не по всем темам курса грамматики даются теоретические обобщения и соответствующая терминология. Некоторые темы учащиеся усваивают на основе грамматических комментариев и посредством практических упражнений.

Вопросы и задания:

1. Каковы место и роль русского языка среди других учебных предметов вспомогательной школы?
2. Сформулируйте цель и задачи обучения русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью?
3. Раскройте структуру и принципы построения учебной программы по русскому языку.
4. Каковы основные задачи и содержание обучения на каждом из этапов обучения русскому языку?
5. В чем состоит коррекционный характер обучения русскому языку?
6. Какая концепция положена в основу современного подхода в обучении языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью? Дайте ей краткую характеристику.
7. Раскройте коммуникативную и практическую направленность программного материала.
8. Сделайте анализ структуры и содержания программы по русскому языку для 1–5 классов вспомогательной школы с русским языком обучения.

1.3. Принципы и методы обучения русскому языку во вспомогательной школе

Дидактический принцип определяется в педагогике и методике как основное исходное положение процесса обучения. Методика преподавания русского языка, согласуясь с закономерностями обучения школьников с интел-

лектуальной недостаточностью, использует на уроках русского языка следующие дидактические принципы: воспитывающего и развивающего обучения, сознательности и активности, научности и систематичности, доступности и прочности, наглядности, индивидуального и дифференцированного подхода, связи школы с жизнью. Все принципы обучения взаимообусловлены и представляют собой определенную дидактическую систему. Реализация дидактических принципов на уроках русского языка осуществляется с учетом содержания материала и психологических особенностей его усвоения учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Принцип *воспитывающего и развивающего обучения* направлен на развитие личности ребенка, то есть на развитие потенциальных психических и умственных возможностей в специально созданных педагогических условиях. На уроках чтения учитель использует приемы работы над художественным произведением, которые повышают его воспитательное воздействие (сравнение поступков персонажей с их собственным поведением, выразительное чтение важных для понимания частей произведения, формулирование выводов о нравственных качествах персонажей и др.), создает определенный эмоциональный настрой детей для воспитания у них положительных черт личности. Ученик, становясь субъектом общения с учителем, попадает в условия, способствующие элементарному осмыслению поступающей информации, развитию мыслительных операций сравнения языковых явлений, формированию аналитико-синтетической деятельности, обобщению сведений из области языка, что способствует развитию его познавательной сферы.

Принцип *сознательности и активности* обучения предполагает обеспечение учащимся полного понимания учебного материала, сознательного отношения к учебным занятиям, познавательной активности. Механическое усвоение приводит к быстрому забыванию полученных знаний, к неспособности применить их в практической деятельности. Сознательное и активное отношение к обучению предполагает развитие познавательных интересов у детей, самостоятельности и творческого мышления, стремление использовать полученные знания и навыки в повседневной жизни. Реализация принципа в процессе обучения русскому языку обеспечивается рядом условий: отбор материала с учетом доступности и практической значимости для учащихся, поэтапное усвоение каждого элемента системы, повышение учебной мотивации, обеспечение переноса полученных знаний в новые условия, выработка навыков самоконтроля и самооценки, актуализация имеющегося у детей опыта и др. Развитию познавательной активности способствует поощрение стремления ребенка к высказыванию своих мыслей, сомнений, осознание того, что он имеет право на ошибку, на собственную точку зрения. Учитель не дает формальные знания из области языка, а побуждает учащегося к сопоставлению, объяснению, доказательству, анализу наблюдаемых языковых явлений. Кроме того, познавательная активность детей поддерживается широким использованием игровой и практической деятельности на уроке, вариативной наглядностью, разнообразием видов упражнений и заданий.

Невысокий уровень сложности знаний и умений, которые учащиеся приобретают на уроках русского языка, не исключает опоры на принцип *на-*

учности и систематичности в изложении программного материала. Научное познание — это переход от внешнего описания явления или предмета к характеристике их сущности (внутреннего строения). Главным звеном школьных знаний являются основные исходные положения науки, которые должны усвоить учащиеся. Особенность вспомогательной школы заключается в обеспечении оптимального усвоения доступного детям необходимого минимума знаний и умений в области языка и речи. При этом важно не допустить примитивизма и неточностей в преподнесении учебного материала, искажения научной достоверности фактов. Более того, коррекционная направленность обучения ориентирует учителя максимально исправлять неверные, неадекватные представления детей об окружающей действительности, достоверно раскрывать причинную обусловленность тех или иных закономерностей, выстраивать логическую цепочку рассуждений. Речь учителя, дополненная соответствующей наглядностью, должна носить объяснительный характер, осуществляя подачу материала в виде размышлений, а не описаний. Важно организовывать и упорядочивать мысли и накапливаемые знания обучаемых при восприятии ими новой научной информации. Система изложения научных знаний обеспечивается прежде всего программой по русскому языку. Для учителя важно не допустить пропуска того или иного звена в общей цепи знаний, постепенно расширяя сведения о ранее изученном.

Большое значение в усвоении русского языка имеет принцип *доступности и прочности*. Процесс преподавания знаний во вспомогательной школе тесно связан с особенностями интеллектуального развития учащихся. С целью обеспечения доступности учебного материала А.К. Аксенова предлагает отбирать его на основе следующих критериев: уровень научной обобщенности; связь с жизнью детей; концентризм в подаче учебного материала; обязательная подготовка учащихся к усвоению нового материала. А.К. Аксенова также определила условия, необходимые для обеспечения прочности полученных знаний: во-первых, осознанное усвоение материала; во-вторых, многократность закрепления изученного материала; в-третьих, использование разнообразных упражнений с целью выработки способности переносить полученные знания из одних условий в другие; в-четвертых, обеспечение определенной степени самостоятельности учащихся при выполнении заданий. Кроме того, прочность знаний обусловлена познавательной активностью, т.к., по мнению Т.В. Вареновой, «собственная познавательная активность школьника выступает важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом».

Принцип *наглядности* обучения является одним из важнейших во вспомогательной школе. Недоразвитие абстрактного мышления умственно отсталого ребенка, неполноценность чувственного опыта приводят к тому, что он сталкивается с трудностями при необходимости связывать полученные в звуковой форме знания с представлением о реальной жизни в образной форме. Чувственные образы способствуют усвоению понятий, знаний, правил, теории. Одним из главных условий обучения детей с интеллектуальной недостаточностью является опора на чувственное познание, на их образную память и предшествующий опыт. Важнейшей стороной организации чувст-

венного познания является наглядность обучения. В основе принципа наглядности при обучении языку, по мнению К.Д. Ушинского, лежит «умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами». Наглядность, иллюстрирующая фрагменты литературных произведений, помогает воздействовать на чувства детей, вызывать у них определенные переживания и эмоции. На уроках русского языка и чтения применяются разнообразные виды наглядности: натуральная, изобразительная (объемная и плоскостная), символическая, а также технические средства обучения. Специфическая наглядность помогает организовать наблюдения за речью, включая различные языковые компоненты, такие, как звук, слог, слово, предложение, текст, части слова и др.

Сложность и вариативность проявлений интеллектуального недоразвития обуславливает в процессе обучения русскому языку использование принципа *индивидуального и дифференцированного подхода*. Методика преподавания русского языка опирается на сведения из области специальной психологии, связанные с типологическими особенностями умственно отсталых детей: их невысокой обучаемостью, недостаточным развитием познавательных возможностей, недоразвитием эмоционально-волевой и сенсомоторной сфер, несформированностью фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи и др. Реализация принципа предполагает прежде всего психолого-педагогическое изучение учащихся с целью выявления пробелов в развитии и сохранных сторон личности каждого ребенка. Индивидуальный подход позволит учителю подобрать те приемы работы, которые оптимально соответствуют особенностям данного ученика, максимально развить его способности и положительные качества личности. Такой подход реализуется применительно к установлению индивидуальной дозировки темпа и объема работы за единицу учебного времени, подбору посильных заданий, дозировке оказываемой помощи, определению уровня самостоятельности учащегося, подбору приемов активизации деятельности и др. Планирование и проведение индивидуального подхода должно учитывать особенности здоровья ребенка, динамику его развития, социальную среду, в которой он воспитывается, и другие факторы.

Принцип *связи школы с жизнью* учитывается при отборе содержания материала, т.к. легче усваивается информация, которая знакома учащимся по их собственному опыту, привлекательна и актуальна для них с учетом данного возраста и уровня развития, полезна с целью формирования нравственных качеств личности, социализации и адаптации в обществе, востребована с точки зрения практического применения.

Методика русского языка помимо использования общедидактических принципов разрабатывает и внедряет собственно **методические принципы обучения русскому языку**, вытекающие из закономерностей овладения языком и речью.

Применительно ко всем разделам обучения русскому языку можно выделить следующие принципы:

1. Понимание основных рядов языковых значений. Принцип вытекает из закономерности, определяющей единство языка и мышления, из синхрон-

ности развития лексических и грамматических навыков. Обучение языку не может быть эффективным без работы над семантикой слова, без понимания оттенков значения слова, словосочетания, предложения и текста.

2. Внимание к материи языка. Принцип определяет методику обучения произносительной стороне речи и формированию фонематического восприятия, без которых невозможно усвоение речи, как импрессивной – понимания обращенной речи, так и экспрессивной – активного устного и письменного высказывания.

3. Тренировка органов речи и пишущей руки. Принцип вытекает из необходимости подготовки артикуляционного аппарата к образованию звуков речи, формированию их артикуляционных укладов, а также подготовки руки к воспроизведению графических элементов (букв) и формированию связей моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами.

4. Опора на чувство языка. Принцип опирается на интуитивное усвоение законов языка, закономерность, определяющую «способность запоминать традицию сочетания языковых единиц», способность внутренне усваивать аналогии, закономерности языка и применять их в речи.

5. Внимание к выразительности речи. Определяется как принцип различения сообщающей и стилистической функций языковых единиц. Предполагает оценку выразительности единиц языка, а также развитие речевой интонации как средства выражения различных синтаксических значений и категорий, эмоционально-экспрессивной окраски речи.

6. Взаимосвязь устной и письменной речи с опережающим овладением ее устной формой. Неразрывная связь развития устной и письменной речи обеспечивает полное и всестороннее овладение языком. Принцип предполагает обязательное взаимодействие письменной и устной речи для обеспечения постоянного положительного влияния их друг на друга. Учитывая филогенетическую особенность речи, необходимо создавать условия для постоянного опережающего развития ее устной формы.

7. Постепенное ускорение темпа и увеличение объема материала. Концентризм в подаче учебного материала, поэтапное овладение им школьниками, учет их работоспособности и обучаемости позволяют планомерно наращивать темп и объем изучаемого материала. Кроме того, необходимо принимать во внимание тот факт, что изучение новой грамматической или орфографической темы опирается на ранее пройденный материал.

С учетом того, что обучение русскому языку происходит в условиях вспомогательной школы, выделяются также **специфические принципы обучения**. А.К. Аксенова дает им следующую характеристику с точки зрения особенностей применения их в учебном процессе:

1. Принцип коммуникативной направленности обучения.

Предполагает, что главным в обучении детей должно быть не столько сообщение о различных аспектах языка (фонетика, морфология, синтаксис), сколько формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи. В результате дети могут более свободно пользоваться речью в коммуникативных целях. Реализация этого принципа также предусматривает насыщенность процесса обучения речевыми упражнениями

(ответы на вопросы, составление диалогов, пересказ, ролевые игры, обсуждение кинофильмов и т.п.), когда языковой материал становится практически значимым для организации общения.

2. Принцип единства развития речи и мышления.

Опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления. Принцип реализуется с помощью методов и приемов обучения, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность детей и составляющих суть мыслительных операций. Кроме того, речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью формируется на основе наблюдений за предметами и явлениями окружающего мира и осмысления характерных для них связей. Кроме названных, основные методы – это беседа, репродуктивные методы, связанные с решением мыслительных задач.

3. Принцип повышения языковой и речевой мотивации.

В основе принципа лежит положение о том, что развитие активной языковой и речевой деятельности невозможно без системы различных стимулов, которые обеспечивают создание соответствующих мотивов обучения. Реализация принципа обеспечивается содержанием и структурой урока (материал соответствует интересам детей), подбором методов и приемов обучения, а также поведением учителя.

4. Принцип формирования чувства языка и опоры на него.

Интуитивное усвоение законов языка или чувство языка воспитывается на всех уроках. Специально организуется речевая практика, в процессе которой внимание детей сосредотачивается на семантике слова, предложения, на их формально-логических признаках, которые помогают объединять слова в определенные лексико-грамматические категории, на фонетических явлениях и т.п.

5. Принцип взаимосвязи устной и письменной речи в процессе их развития.

Требует обязательного взаимодействия письменной и устной речи для обеспечения постоянного положительного влияния их друг на друга. Учитывая филогенетическую особенность речи, необходимо создавать условия для постоянного опережающего развития ее устной формы. Предварительная устная подготовка к построению письменных высказываний – одно из условий методически правильной организации работы над письменной формой речи.

Обучение русскому языку во вспомогательной школе происходит с использованием традиционных методов, которые по источнику знаний классифицируются как словесные, наглядные и практические. Особенности реализации методов в практике специального обучения языку обусловлены зависимостью их выбора от цели, задач, содержания урока, средств обучения и организационных форм, этапа обучения, возрастных и познавательных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для современной вспомогательной школы характерно также использование элементов инновационных методов обучения на уроках русского языка, таких, как проблемный метод и метод программированного обучения.

Проблемное обучение основывается на идее психолога С.Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Проблемное обучение рас-

крывается через постановку учителем и разрешение учеником проблемного вопроса, задачи или ситуации. Цель проблемного обучения – поднять уровень усвоения учебного материала и обучать не отдельным мыслительным операциям, а системе умственных действий для решения нестереотипных задач, т.е. учить ребенка мыслить логично, творчески преодолевать затруднения. Познавательная задача проблемного обучения характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями и предъявляемыми требованиями. Проблемный метод обучения предусматривает достаточно высокий уровень теоретического мышления детей, поэтому во вспомогательной школе используется лишь прием создания проблемной ситуации.

В основе программированного обучения лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, управляемая посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера, других ТСО) ученику и получения обратной связи. В условиях такого вида обучения происходит поэтапное усвоение материала, формирование умственных операций и овладение учащимися действиями в материальном виде на внешнем и внутреннем уровнях речи. Использование программированного метода требует учета следующих положений:

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предложенной информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- формулировка указания в зависимости от правильности ответа.

Целесообразность применения тех или иных методов в практике специального обучения обусловлена зависимостью выбора метода от выраженности интеллектуального и речевого недоразвития, цели урока, содержания, средств обучения, организационных форм, а также необходимостью повышения развивающего потенциала уроков русского языка.

Вопросы и задания:

1. Раскройте особенности реализации дидактических принципов на уроках русского языка.
2. На чем основан принцип индивидуального и дифференцированного подхода?
3. Раскройте специфику реализации методических принципов в обучении русскому языку. Докажите, что каждый из них определяет обучение по всем разделам русского языка.
4. Какие специфические принципы обучения применяются в учебном процессе вспомогательной школы? Приведите пример обеспечения коммуникативной направленности в изучении грамматического материала.
5. Чем определяется выбор методов обучения во вспомогательной школе? Какова их коррекционная роль?
6. Раскройте специфику использования элементов инновационных методов обучения на уроках русского языка.
7. Чем обусловлена целесообразность применения тех или иных методов в практике обучения русскому языку?

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у учащихся вспомогательной школы

В настоящее время в науке выделены две концепции языкового образования: лингвоцентрическая и антропоцентрическая. Сущность их наиболее полно раскрывается в работах Г.И. Богина, Н.Г. Еленского, Ю.Н. Караулова. Лингвоцентрическая концепция главным предметом изучения считает язык как систему, его уровневую структуру. На первом плане находится грамматика, и она рассматривается как объект изучения, а не как средство овладения языком и речью. Сущность этой концепции заключается в формировании в основном аналитико-синтетической деятельности, т.е. выработке умений раскрывать сущность лингвистических понятий, выявлять и характеризовать языковые явления.

В антропоцентрической концепции предметом изучения является языковая личность – человек, который говорит, пишет, читает, воспринимает речь, его языковые и мыслительные возможности порождать и воспринимать речевые высказывания. В языковой личности преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека. В лингвистической традиции под «языковой личностью» прежде всего понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекса психофизиологических свойств индивида, позволяющего ему производить и воспринимать речевые произведения. Языковая личность рассматривается с позиций языкового сознания и речевого поведения.

Во вспомогательной школе на первый план выдвигается четырехуровневая речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение и письмо), основной единицей обучения становится текст. В соответствии с антропоцентрической концепцией считается возможным разрешить основное противоречие, которое двигает дидактический процесс – между языком как предметом (объектом) изучения и учеником как субъектом учебной деятельности. Последний располагает совокупностью способностей и характеристик человека, которые обуславливают создание и восприятие им речевых произведений (текстов), отличающихся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и полнотой отражения действительности; в) определенной целевой направленностью.

Все это определяет модель языковой личности, которая, по словам Г.И. Богина, «характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать». С понятием «языковая личность» автор соотносит понятие «относительно полное владение языком».

Ю.Н. Караулов, определяя модель языковой личности, выделил три уровня:

- 1) вербально-семантический, предусматривающий свободное владение языком, основной его единицей – словом: лексикон личности;
- 2) тезаурусный, или когнитивный, предусматривающий познавательную деятельность; основные единицы – понятия, идеи, концепты, которые

складываются в определенное семантическое поле – «картину мира»: тезаурус личности;

- 3) мотивационный, или прагматический, обеспечивающий деятельностно-коммуникативные потребности личности: прагматикон личности.

Каждый из этих уровней обеспечивает языковую готовность, которая может быть большей или меньшей, лучшей или худшей. Отдельными компонентами модели языковой личности являются разные виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), отдельные аспекты языка и качественные характеристики коммуникативной деятельности.

Речевое развитие детей в Беларуси происходит в условиях близкородственного билингвизма. Условия двуязычия, в которых дети находятся с рождения, естественным образом накладывают свой отпечаток на их речевое развитие. С одной стороны, генетическая близость белорусского и русского языков способствует более легкому их усвоению. Однако, даже у детей с нормальным развитием наблюдаются следы интерференции, особенно фонетической и фонематической. Особое значение с точки зрения билингвизма приобретает развивающая направленность образования, которая предполагает развитие и улучшение не только и не столько когнитивных качеств, сколько психофизических (здоровья), психоэмоциональных (поведения, общения и др.), а также среды общения ребенка.

Важно обучать детей не только языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить разные типы текстов (описание, повествование и рассуждение) сначала в устной, а затем и в письменной форме. Восприятие и воспроизведение текста, умение давать развернутые ответы на вопросы, правильное понимание обращенной речи, умение пользоваться языковыми средствами, самостоятельно излагать свои мысли – все эти и другие коммуникативные умения возможны при достаточно высоком уровне развития диалогической и монологической речи. Кроме того, коммуникативная компетентность, в отличие от коммуникативных умений и навыков, предполагает наличие качеств, которые позволяют человеку самостоятельно создавать средства и способы достижения его собственных целей общения.

В основе формирования коммуникативной компетентности лежит возникновение и развитие тех или иных операций, действий, мотивов и потребностей, используемых и удовлетворяемых в процессе коммуникативной деятельности. Основными каналами связи в процессе коммуникации являются вербально-зрительный, образно-зрительный и устно-речевой. В устно-речевом способе общения важное место занимают процесс восприятия и понимание устной речи.

Восприятие устной речи — одна из высших психических функций человека, которая служит внутренней психической стороной такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование). Будучи «опосредствованным по своему строению и социальным по своему генезу» (А.Р. Лурия), восприятие устной речи является смысловым, т. к. включает акт понимания, осмысления. Речевое восприятие – неоднородный процесс. В этом процессе с генетической и функциональной точек зрения могут быть выделены уровни раз-

личения и узнавания (Н.И. Жинкин). С точки зрения характера «обработки» речевого сигнала выделяются сенсорный, перцептивный и смысловой уровни восприятия. Так, в процессе восприятия устного речевого сообщения на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом. Смысл – это то содержание, которое слово (выражение, оборот речи) получает в конкретной речевой ситуации.

С точки зрения сформированности самого процесса смыслового восприятия оно может быть сукцессивным (развернутым, последовательным) и симультанным (одновременным). Так, в ходе формирования слушания как вида речевой деятельности на родном и затем во время обучения на втором языке восприятие характеризуется сукцессивностью, тогда как при сформированности этих видов речевой деятельности восприятие симультанно.

Восприятие речевого сообщения включает в себя процесс вероятностного прогнозирования. Слушатель воспринимает речевое сообщение, начиная с предположения о сигнале на входе. Речевое восприятие может характеризоваться разной глубиной и уровнем прогнозирования как хода развития мысли, так и появления наиболее вероятного для данного контекста слова.

Смысловое восприятие речевого сообщения обуславливается целым рядом факторов, и прежде всего включенностью в активную деятельность человека. Осмысленность восприятия – это такое свойство восприятия, которое выражается в том, что перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение, т.е. сознательно воспринимать предмет – значит мысленно назвать его, а значит отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове. Обуславливаясь системой языка, речевое восприятие зависит также и от характера самого речевого сообщения (логико-смысловой структуры речи, длины и глубины фраз, коммуникативной насыщенности речи и т.д.). Смысловое восприятие обуславливается также и индивидуально-личностными особенностями слушающего или читающего (такими, напр., как особенности мышления: гибкость, продуктивность и т.д.; памяти: ее объем, тип и т.д.; направленность личности, характер установки и т.д.).

С формированием восприятия и понимания обращенной речи тесно связано обучение говорению как умению участвовать в диалоге. Организация работы по развитию разговорной формы речи должна предусматривать, во-первых, целенаправленную организацию процесса выполнения предметно-практической деятельности и подведение ее итогов; во-вторых, преднамеренное создание такой ситуации, в которой возникает потребность в речевых средствах общения между ее участниками.

Смысл такой работы состоит в том, что повышается речевая активность и обогащается речевой опыт учащихся. Работа над словарем, грамматическими и произносительными навыками, логикой связной речи ведется в единстве, но характер требований всегда дифференцируется.

После того как учащиеся овладеют умением отвечать на вопрос учителя и самостоятельно задавать вопросы, можно перейти к диалогу как форме

общения, занимающего промежуточное положение между отдельными высказываниями и монологической, связной речью. Связная речь строится из отдельных фраз, объединенных общей темой, содержанием. Эти качества присущи и диалогу. Но фразы (реплики) в диалоге распределяются между двумя говорящими, собеседники меняются ролями, для них характерна относительная краткость. Дидактическая ценность диалога (беседы) во многом определяется тем, что главную роль в его ведении может выполнять учитель. Учитель обучает связности, логичности высказываний, дает образцы фраз, помогает формулировать мысли и т.п.

По мере овладения навыками понимания и построения предложения (в процессе работы над поручениями, сообщениями, вопросами, ответами и др.) создаются условия для развернутого устного высказывания, появляется возможность перейти к диалогу в учебной и игровой ситуации. Ведущим приемом обучения становится беседа.

Для обучения простейшим диалогам используются дидактические игры, драматизация, словесное рисование, упражнения (например, дополнение реплик в диалоге) и др. Вначале весь речевой материал диалога дается в образцах речи учителя, затем по мере усвоения образцов вопросов и ответов дети переходят к самостоятельному ведению диалога, используя более сложные разновидности: разговор по подобию, продолжение начатого разговора, беседа на основе ситуации в ходе учебной работы, диалог по словесной инструкции (когда намечается содержание разговора). На начальном этапе общение развертывается между учителем и учеником, затем дети сами задают поочередно друг другу вопросы. Учитель постоянно помогает детям преодолевать трудности языкового и логического характера, побуждает задавать уточняющие вопросы, обращать внимание на ошибки. Внимание детей акцентируется на типичном построении диалогов о предмете, событии, по картине и т.п. Как правило, учитель требует полных ответов от детей. Однако, важно, чтобы первые впечатления детей и попытки выразить их не перебивались строгими репликами учителя по поводу полноты ответов. Поэтому учитель не обрывает ученика, даже если он отвечает одним словом, не снижает речевую мотивацию школьника репликой: «Неверно. Кто скажет правильно?» Усвоение примерной структуры диалогов является необходимым условием овладения связной описательно-повествовательной речью.

Условия для формирования разговорной речи следующие: целенаправленная организация деятельности и подведение ее итогов; преднамеренное создание такой обстановки, в которой возникает потребность в общении; использование непредвиденно возникшей потребности в речевых средствах. В предметно-практической деятельности используется сопровождающая, завершающая и планирующая речь. Новые слова, обороты речи учитель использует в своей речи и предлагает читать с доски, с таблиц; используются упражнения в выражении просьбы, обращении с поручением, вопросом, отчет о проделанной работе и т.п. Материал должен быть актуальным и интересным для детей, отвечать их жизненным потребностям и опыту.

Вопросы и задания:

1. Раскройте сущность лингвоцентрической и антропоцентрической концепций языкового образования во вспомогательной школе.
2. Что понимается под «языковой личностью» с точки зрения лингвоцентрической и антропоцентрической концепций? Какова структура языковой личности?
3. Как сказывается ситуация близкородственного двуязычия на речевом развитии детей в нашей республике? Приведите собственные примеры.
4. Что лежит в основе формирования коммуникативной компетентности учащихся вспомогательной школы?
5. Охарактеризуйте процесс восприятия устной речи как высшей психической функции человека.
6. Какие условия необходимы для формирования диалогической речи учащихся?
7. Раскройте понятие «текст» как функциональное завершённое речевое целое.
8. Расскажите о приемах формирования умений строить высказывания разных типов (описание, повествование, рассуждение) в устной и письменной форме.

2.2. Развитие речи как центральная задача обучения языку

Речь – неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества. В разнообразной деятельности человека (учебной, трудовой) самой распространенной является речевая деятельность. Без нее невозможна никакая другая, она предшествует, сопровождает, а иногда формирует, составляет основу деятельности.

«Дар речи – одна из самых удивительных и самых человеческих способностей. Мы настолько привыкли постоянно пользоваться этим чудесным даром природы, что даже не замечаем, насколько он совершенен, сложен и загадочен. У человека рождается мысль. Чтобы передать ее другому, он произносит слова. Не удивительно ли, что акустическая волна, рожденная голосом человека, несет в себе все оттенки его мыслей и чувств, достигает слуха другого человека, и тотчас все мысли и чувства становятся доступными этому человеку, он постигает их потаенный смысл и значение?!» (В.П. Морозов. Занимательная биоакустика).

Речь является неотъемлемым условием познавательной деятельности человека, благодаря речи человек усваивает, приобретает знания и передает их. Речь – средство удовлетворения личных потребностей человека в общении, в приобщении к определенной группе лиц. Можно сказать, что смысл человеческого существования во многом определяется взаимодействием, взаимопониманием, общением с окружающими людьми. Поэтому справедливо мнение М.И. Лисиной, что общение имеет самое прямое отношение к развитию личности человека с раннего детства, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими и становится первым компонентом того «ансамбля» общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности.

Речь существует в двух основных формах – устной и письменной. Устная речь – вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого общения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устной речи включают этапы ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля. При этом планирование, в свою очередь, совершается, согласно понятийно-терминологическому словарю, параллельно по двум направлениям и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи.

Письменная речь в том же словаре определяется как вербальное общение при помощи письменных текстов; может быть отсроченной и непосредственной; отличается от устной речи не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях. Письменная речь характеризуется сложной композиционно-структурной организацией.

Вне процесса реальной коммуникации выделяют различные виды использования языковых значений. Так, внутренняя речь в онтогенезе формируется в процессе интериоризации внешней речи. Выделяют три основных типа внутренней речи: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях; б) собственно внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем и др.) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее программирование, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей.

В отличие от внутренней речи, внешняя речь – это речь, имеющая звуковое выражение.

В зависимости от количества участвующих в общении людей выделяют диалогическую и монологическую формы речи. Тип речи представляет собой разновидность речи, определяемую сферой ее употребления, намерением говорящего, его социолингвистической принадлежностью и т.п. Использование при создании текста определенного типа речи является одним из средств выражения авторского отношения к теме текста. По функционально-смысловым характеристикам основными типами речи являются текст-описание, повествование и рассуждение.

Речь, являясь важнейшей психической функцией человека, определяет весь ход психического и личностного становления ребенка. Нарушения в развитии речи, свойственные детям с интеллектуальной недостаточностью, непосредственно вызывают негативные изменения в речевом общении, а следовательно в системе отношений ребенка, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности.

Формирование речевой деятельности осуществляется на основе овладения ребенком сложной системой речевых механизмов: общефункциональных (память, мышление, внимание) и специфических речевых (аналитико-

синтетическая деятельность слухового и речедвигательного анализаторов, симультанный (одновременный) и сукцессивный (последовательный) анализ и синтез).

Познавательные процессы определенным образом влияют на усвоение и использование языка детьми как с нормальным, так и нарушенным интеллектом. В структуре лингвистического компонента речевой деятельности интеллект обуславливает усвоение обобщенных звукотипов (фонем), семантики языковых знаков, а также действие отбора языковых знаков в соответствии с их семантикой в процессе порождения и понимания речевых высказываний (А.А. Леонтьев, Е.Ф. Собонович, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева). Овладение звуковой стороной речи связано с функционированием слухового и речедвигательного анализаторов. При олигофрении стойкие специфические нарушения названных систем не наблюдаются (в отличие, скажем, от моторной или сенсорной алалии). Вместе с тем замедленные, по сравнению с нормой, сроки формирования звуковой стороны речи у детей с умственной отсталостью объясняются, прежде всего, патологическим тормозящим влиянием со стороны нарушенных познавательных процессов: памяти, внимания, мышления. Это приводит к более позднему усвоению фонетико-фонематических единиц языка, дифференцированных по акустическим (физическим), смысловозначительным и кинестетическим признакам (Е.Ф. Собонович). Усвоение лексической и грамматической сторон речи предусматривает овладение детьми разной по уровню сложности семантикой языковых знаков (лексических, морфологических, синтаксических), что, прежде всего, определяется уровнем развития мышления (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Е.Ф. Собонович, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.). Нарушение мышления приводит к дефектам усвоения сложной системы значений слов (различных по уровню обобщенности), а также словообразовательных и синтаксических морфем, что и является основной качественной особенностью словаря умственно отсталых детей. Еще одним фактором, обуславливающим как качественные, так и количественные особенности всех трех сторон речи, является недостаточный уровень развития памяти (в частности словесной), что проявляется в трудностях запоминания, хранения и воспроизведения языкового материала и, как следствие, в снижении темпов его усвоения.

В структуре коммуникативного компонента речевой деятельности интеллектуальный компонент представлен, прежде всего, действиями вероятностного прогнозирования, контроля, перекодировки звукового состава слова в буквенно-графический и процессом удержания сложной структуры речевых действий.

Одним из наиболее важных условий формирования полноценной речевой функции является овладение детьми не только речевыми механизмами, но и речевыми навыками и умениями (А.А. Леонтьев). Однако у детей с умственной отсталостью формирование навыков усложняется не только в силу несовершенства их языковых знаний, но и вследствие трудностей удержания структуры речевых действий. При этом в ней опускаются отдельные составляющие, что приводит к возникновению ошибок даже в тех случаях, когда используемый языковой материал является хорошо усвоенным ребенком

(Е.Ф. Соботович). Основные причины этих трудностей – недостаточный объем оперативной памяти (А.Р. Лурия), нарушения внимания (Е.Ф. Соботович).

Значительные нарушения наблюдаются у учащихся при использовании речи как регулятора поведения. Нормально развивающийся двухлетний ребенок подчиняет свои действия простейшим словесным инструкциям взрослых. Учащимся 1-го класса специальной школы не всегда бывает доступно выполнение деятельности по чужой словесной инструкции, если она содержит несколько заданий (хотя каждое из них хорошо им знакомо). Еще более сложной оказывается деятельность, контролируемая их собственными словесными обобщениями.

Сложное действие перекодировки звуковой структуры слова в буквенно-графическую лежит в основе овладения ребенком письменной формой речевой деятельности. Его формирование возможно при условии достаточной функциональной зрелости зрительного и двигательного анализаторов (первично сохранных у детей с неосложненными формами умственной отсталости), памяти и мышления (операций языкового, зрительного кинестетического анализа и синтеза; операций зрительного, слухового и двигательного контроля).

Одним из решающих условий успешного развития речи детей является формирование представлений учащихся об окружающем мире на основе организации наблюдений, практической деятельности, их жизненного опыта. При этом используется демонстрация предметов, изучение их признаков, проводятся наблюдения в естественных условиях на экскурсиях и во время различных практических работ. Например, при знакомстве с хвойными деревьями школьники рассматривают и ощупывают хвою, объясняют, почему ее «листву» называют иголками; убеждаются, что у елки иголки короткие и расположены вдоль ветки по одной, а у сосны – длинные и растут парами. Можно сравнить запах и т.д., узнать, принимал ли кто-нибудь хвойные ванны.

В познании окружающего мира и развитии речи как центральной задаче обучения языку большое значение имеет слово учителя. Чаще всего в качестве словесных методов обучения используется беседа, в которой обязательно предусматривается введение новой информации, но небольшими порциями через рассказ учителя или чтение им текста об интересных фактах.

Вопросы и задания:

1. Какова роль речи в формировании личности ребенка?
2. Раскройте особенности устной и письменной форм речи. Составьте таблицу их различий.
3. Дайте определения диалогической и монологической речи.
4. Назовите основные типы внутренней речи.
5. Охарактеризуйте особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта.
6. Почему формирование представлений учащихся об окружающем мире является одним из решающих условий успешного развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью? Обоснуйте ответ.
7. Перечислите задачи развития речи учащихся вспомогательной школы.

8. Как решаются задачи развития речи на других учебных занятиях и во внеучебное время (экскурсиях, прогулках, наблюдениях и др.)?
9. Какие требования предъявляются к беседе как словесному методу обучения?

2.3. Работа над фонетико-фонематической и лексико-семантической сторонами речи

Общее нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка, нередко осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении произносительной стороной речи. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и характере ее формирования. Исследованиями А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной и др. установлено, что у детей с нормальным интеллектом в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщения. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью не возникает подобных обобщений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. По данным Г.А. Каше, среди учащихся вспомогательной школы около 65% учеников 1-го класса составляют дети с нарушением фонетической стороны речи (к 3-му классу – до 30%). Это неточное произношение отдельных звуков (фонетическая дислалия), фонетико-фонематические нарушения (функциональная и механическая дислалия, дизартрия, ринология), алалия, а также заикание.

Особенности фонематического восприятия у умственно отсталых детей изучались многими исследователями (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.Г. Петрова и др.). Было выявлено, что затруднения в различении и узнавании звуков в слове, в дифференциации оппозиционных фонем задерживают развитие устной речи детей с нарушением интеллекта. При этом просодические компоненты речи воспринимаются детьми легче, чем фонематическая система. К 7–8 годам у школьников невелико количество накопленных в слухоречевом анализаторе эталонов, позволяющих адекватно воспринимать звучащее слово, сравнивать с имеющимися, дифференцировать и воспроизводить их. Это объясняется прежде всего тем, что фонематическое восприятие умственно отсталых первоклассников примерно соотносится с фонематическим развитием 2–3-летних нормально развивающихся детей. Неточность акустического и артикуляторного образа слова вызывает трудности дифференциации слов, близких по звуковому составу, неумение различать оттенки значений родственных слов, замедляет овладение процессами словообразования и формообразования. В свою очередь совокупность этих нарушений влечет за собой большие трудности при овладении умственно отсталыми школьниками грамотой и грамматикой.

Развитие фонематического слуха должно проводиться в единстве с выработкой правильного произношения, чтобы обеспечить их взаимосвязь и взаимодействие. Систематическую работу по совершенствованию произноси-

тельной стороны речи необходимо вести как фронтально, так и индивидуально или по подгруппам с учителем-логопедом. Уже в добуквенном периоде должны формироваться артикуляционные уклады звуков, которые будут изучаться в буквенном и послебуквенном периодах. Положительные результаты могут быть достигнуты при совместной работе логопеда, учителя и воспитателя. На каждом уроке необходимо проводить артикуляционную и дыхательную гимнастику, включающие упражнения, направленные на совершенствование артикуляционного аппарата и развитие речедвигательного механизма. Детей учат различать на слух речевые единицы, узнавать знакомые звуки окружающей среды.

У детей с интеллектуальной недостаточностью имеется недоразвитие лексико-семантической стороны речи. Их словарный запас значительно беднее, чем у нормально развивающихся детей, наблюдается большая разница между объемом активного и пассивного словаря – активный словарь гораздо меньше по объему (для прилагательных – в 4 раза). Речь детей младшего школьного возраста, как отмечает Р.И. Лалаева, состоит в основном из существительных и обиходных глаголов; прилагательные, наречия, союзы встречаются редко. Трудности актуализации словаря более значительные, чем у детей с нормальным развитием.

А.К. Аксенова отмечает неправильное понимание слов и неточное их использование (*сквер* – место возле школы; свитер, куртку, рубашку обозначают словом *кофта*). Причинами неточности в употреблении слов умственно отсталыми детьми являются трудности дифференциации, различения самих предметов, их качеств и признаков. Вследствие слабости дифференцировочного торможения они легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Характерно отсутствие абстрактных понятий, названий многих видовых и родовых понятий (береза, растение, инструмент). Нормально развивающемуся ребенку 5–6 лет известны 22 предлога, число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8–9 лет, равно только 9-ти.

В общей системе развития речи работе над словом придается огромное значение. Слово является основной единицей языка, в которой закрепляются результаты познавательной деятельности людей и без которой невозможны не только выражение и передача понятий и представлений, но и само их формирование, т.е. в слове представлено единство мышления и речи. Слово выполняет несколько функций: номинативную, коммуникативную, когнитивную (познавательную) и др. Программа по русскому языку определяет следующие задачи работы над словом:

1. Обогащение словаря.
2. Уточнение значений слов, усвоенных детьми, но употребляемых не вполне верно.
3. Активизация словаря.

Эти задачи реализуются на всех уроках русского языка, но в зависимости от специфики предмета изучения и от этапа урока, когда та или иная задача может становиться ведущей. На уроках чтения в процессе знакомства с новым произведением центральным звеном в работе над словом становится решение двух первых задач. На каждом этапе урока чтения осуществляется

разбор значений слов и уточнение их смысла исходя из контекста. При этом часть слов объясняет учитель, значения других школьники выясняют по сноскам в учебнике и усваивают в работе с текстом. Уроки грамматики и правописания нацелены на уточнение фонетического состава слова, на усвоение его орфографии, на отработку умений сочетать его с другими словами. Например, приставка **за-** означает законченность действия: занес, забил, залез. Очень важно, чтобы повторение нового слова в течение урока было многократным: не менее 5 раз, причем активно употреблялось в ходе выполнения различных заданий.

В методике преподавания русского языка известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие работы, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным именно для данного слова способом. Рассмотрим основные из них, расположив по степени их развивающего потенциала:

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. Учащимся можно задать вопрос: «От какого слова образовано это слово?» или: «Почему так назвали – подосиновик, леденец, односельчане?» Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных.

2. Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: земляника и землячка, серебряный и серебристый.

3. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка «высвечивает» значение слов; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

4. Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми, является вариантом предыдущего задания. Это прием активизации учащихся, но в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель.

5. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.

6. Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся; зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова, дети подобрали сами либо нарисовали, то их познавательная активность достаточно высока.

7. Способ подбора синонимов является одним из самых универсальных и часто применяемых приемов: холят – ухаживают, окружают заботой, нарекся – назвался, витязь – воин. Но при использовании этого приема возникает довольно часто ошибка: разбирая значение слов (хорош и прекрасен), дети в обоих случаях заменяют их нейтральным (красивый), начисто стирая выразительность языка. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, т.к. уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок.

8. Прием подбора антонимической пары: старт – финиш, хорошо – плохо, утро – вечер.

9. Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений; как прием разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы.

10. Способ логического определения нередко помогает раскрыть значение слова через подведение его под ближайший род и выделение видовых признаков: крейсер – военный корабль.

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов – важнейшие задачи словарной работы во вспомогательной школе.

Некоторые методисты полагают, что наиболее продуктивным является использование различных наглядных средств: показ предметов, действий, признаков, сравнение двух объектов (заяц, ворона), жест, мимика, драматизация, включение слова в контекст (А.К. Аксенова и др.). Для семантизации слова могут быть употреблены и другие приемы: подбор родственного слова (в рассыпную – рассыпать), разложение общего понятия на частные (инструменты – это молоток, пила, ножницы ...).

Не менее важно при проведении словарной работы учить детей самостоятельно находить в тексте непонятные для них слова.

А.К. Аксенова выделяет общие требования к проведению словарной работы во вспомогательной школе:

1. Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени и расчлененность подачи материала. Для младших классов – 2–3 слова в пределах одного этапа, для старших классов – 3–5 слов.
2. Необходимо стремиться к контекстному объяснению новых слов. Запоминание эффективно, если слова объединены в тематические группы или включены в предложение.
3. Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов, с помощью наглядных схем, записи и т.п.
4. Объяснение значения слова – это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходимы система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты.
5. При активизации лексики важно соблюдать естественность условий. Составляемые учениками предложения должны отражать либо содержание прочитанного текста, либо увиденное на экскурсии, в телепередаче, изученное на других уроках.
6. Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и др. сторонами языка. Без комплексной работы над всеми сторонами языка новая информация быстро забывается.

В целях расширения сферы употребления словарных средств, формирования навыков точного их употребления в структуре предложений проводится **словарная работа** по основным трем направлениям: 1) обогащение запаса слов за счет введения новых лексических единиц; 2) уточнение значений уже известных слов; 3) активизация пассивного словаря детей. Для работы по

этим направлениям используются следующие словарно-логические упражнения:

- называние предметов и их частей (игра «Чего не хватает?» – чайник без носика);
- называние действия или состояния изучаемых предметов (собака (что делает?) – лает, прыгает, кусает, бегаёт ...);
- называние признаков (например, по теме «Овощи, фрукты, ягоды» уточнить значение слова *сочный* и распределить натуральные овощи и фрукты или их муляжи от самого сочного к наименее сочному);
- работа с загадками. Метафора должна быть основана на зрительно воспринимаемых признаках, легко сопоставимых с признаками зашифрованного предмета: «Красный нос в землю врос, а зелёный хвост снаружи. Нам зелёный хвост не нужен, нужен только красный нос». Также дети тренируются в самостоятельном составлении загадок: «Два колеса, руль, рама, багажник» (по теме «Транспорт»);
- сравнение предметов на основе определенных признаков или характерных действий (тема «Ель и сосна»). Для разнообразия можно использовать соревнование;
- анализ и синтез: разделение предмета на части и узнавание целого по частям. Это может быть работа с таблицами («Чьи хвосты?», «Чьи клювы?»);
- классификация предметов по основному признаку: местоположение, материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию (птицы, звери, насекомые, рыбы);
- работа с антонимами и синонимами. Работа начинается уже с 1-го класса, когда даются темы, основанные на сравнении противоположных признаков с опорой на наглядные средства (эта одежда для девочки, эта – для мальчика). Уже в 4-м классе можно использовать игру-соревнование с парными картинками с указанием того, что нужно сравнивать (по теме «Растения»: величина – ствол дуба и березы, польза – колорадский жук и божья коровка, съедобность – белый гриб и мухомор);
- подбор однокоренных слов. Начиная со 2-го года обучения можно предлагать подбирать родственные слова с опорой на наглядные средства (экскурсия, картинки): школа, школьная столовая, школьник, школьница. Таким образом, приемы словарной работы реализуются в зависимости от возраста учащихся, от их умственных возможностей и степени самостоятельности, от задач, решаемых на уроке.

Вопросы и задания:

1. Раскройте особенности фонетико-фонематической стороны речи учащихся вспомогательной школы.
2. Какие условия необходимы для овладения звуковой системой родного языка?
3. Каковы, на ваш взгляд, особенности работы учителя-логопеда в младших и старших классах вспомогательной школы?

4. Подберите комплексы артикуляционной и дыхательной гимнастики для учащихся младших классов вспомогательной школы.
5. Охарактеризуйте особенности лексико-семантической стороны речи учащихся вспомогательной школы. Чем они обусловлены?
6. Раскройте приемы работы над значениями нового слова, используемые на различных уроках русского языка и чтения. Проиллюстрируйте их на конкретных примерах.
7. Какие толковые словари вы знаете?
8. Каковы общие требования к проведению словарной работы во вспомогательной школе?
9. Перечислите словарно-логические упражнения. Какова их коррекционно-развивающая роль?

2.4. Развитие логико-грамматической стороны речи

Главным средством формирования, выражения и сообщения мысли о некоторой действительности и отношения к ней говорящего является предложение. По определению лингвистов, предложение является грамматически и интонационно оформленной по законам данного языка целостной единицей речи, значимой единицей коммуникативного уровня. Предложение характеризуется грамматически организованным соединением слов, смысловой и интонационной законченностью.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения как смысловой, так и лексико-грамматической основ продуцирования предложений. Наиболее характерными для младших школьников являются простые нераспространенные предложения, иногда с пропусками слов или словосочетаний. Например, ученик 2-го класса может описать картинку следующим образом: «Листьев нет деревьев. И светит мало». Встречающиеся распространенные предложения включают чаще всего только прямое дополнение (*Мальчик везет санки*), иногда обстоятельство места (*Дети идут в школу*). В качестве сказуемого употребляются глаголы несовершенного вида. Количество сложных предложений в речи школьников 3-го класса равно 2–5%. Иногда встречаются назывные, а также неполные предложения. В старших классах количество слов увеличивается до 5–7, и появляются сложные предложения. Однако, для синтаксической стороны речи учащихся старших классов характерно редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение, нарушение порядка слов. У многих умственно отсталых детей чрезвычайно бедны представления о синтаксических связях слов в предложении. Содержательный и речевой планы предложений являются слабо сформированными и предельно обедненными. Характерна приверженность однообразной структурной схеме предложений, ситуационная ограниченность использования слов и примитивность предметного плана (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, К.Г. Ермилова, Р.И. Лалаева).

Работу над предложением во вспомогательной школе следует вести в трех направлениях. 1-е направление – это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуникативной целесообразности. 2-е – это работа над речью, которая включает в се-

бя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора удачной синтаксической конструкции, а также развитие интонационных умений. 3-е – это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыков правильного соединения слов, их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции. На практике все три направления представляют единое целое.

Для каждого года обучения программой определены требования к знаниям и умениям учащихся по теме «Предложение», эта тема включается в программу всех лет обучения.

В 1-м и 2-м классах дети выделяют предложение из потока речи, отличают его от отдельных слов. В 3-м классе наблюдают за интонацией предложений и способами их разграничения в устной и письменной речи. В 4-м классе учащиеся знакомятся с видами предложений по интонации и знаками препинания в конце этих предложений. Учатся выделять в предложении слова, называющие, о ком или о чем говорится в предложении. В 5-м классе вводятся понятия «подлежащее», «сказуемое» и «второстепенные члены предложения» (без деления на виды). Школьники учатся определять виды связи слов в предложении. В 6-м классе изучаются простые предложения с однородными членами, главные и второстепенные члены предложения в качестве однородных, перечисление без союзов, с одиночным союзом **и**, с союзами **а**, **но**. Учащиеся также знакомятся со знаками препинания при однородных членах. Семиклассники учатся выделять подлежащее и сказуемое в простом и сложном предложениях, знакомятся с бессоюзным сложным предложением. В 8-м и 9-м классах программа усложняется обращением в структуре предложения, формируются умения расставлять знаки препинания при обращении. Отрабатываются сложные предложения с союзами **и**, **а**, **но** и без союзов. В последующих классах знания о предложении повторяются и систематизируются, школьники изучают знаки препинания при обращении в начале, конце, середине предложения, повторяют и уточняют сложное предложение с союзами и без них.

Начинать работу по данной теме нужно с создания наглядных опор и объяснения тех связей, в которые вступают предметы и явления реального мира. Чем старше дети, тем чаще в качестве опоры для построения предложений используются их знания и опыт, а также прочитанный текст.

Для отработки навыков лексико-грамматического оформления предложений в младших классах А.К. Аксенова рекомендует следующие виды упражнений:

- чтение предложения с правильным интонационным оформлением его конца, определение количества предложений в хорошо интонированной речи учителя;
- выбор по заданию учителя предложений из текста учебника по чтению и по русскому языку (например, найди предложение о солнце);
- ответы на вопросы, связанные с деятельностью детей, впечатлениями, полученными от экскурсии, рассматривания картин;
- составление предложений по схемам в виде картинок, написанных на карточках предлогов, вопросов;

- замена слов в предложении в зависимости от изменения демонстрационного материала (смена действующего лица, характера действия, предмета);
- заканчивание предложений по смыслу: Воробей громко...; Кошка жалобно...;
- составление предложений из слов, данных вразбивку в нужной или в начальной форме;
- сопоставление предложений: Стриж прилетел. Стрижи прилетели.

На уроках грамматики и правописания в старших классах продолжается расширение представлений о предложении, усложняются виды работ, формируются новые умения и навыки, в связи с чем рекомендуются следующие виды заданий:

- выделение в тексте и составление предложений, различных по интонации, их правильное прочтение;
- распространение предложений путем введения нескольких слов одной грамматической формы, например, прилагательных;
- выделение в тексте предложений с однородными членами, сложных, простых, их дифференциация и правильное интонирование;
- составление предложений определенной конструкции;
- составление предложений с определенными грамматическими формами;
- реконструкция предложений путем замены одной грамматической формы другой;
- работа с деформированными предложениями, где слова даны в начальной форме в объеме 5–8 лексических единиц;
- творческие упражнения, когда предлагается составить предложение по картине, на основе прочитанного текста, по опорным словам, по заданию;
- конструирование предложений по схемам;
- редактирование предложений, речевым материалом для которых могут служить ранее выполненные творческие работы детей (в каждом предложении должна быть только одна ошибка);
- составление предложений (из двух сделать одно и наоборот);
- составление связных устных и письменных высказываний, в которых содержание предложений подчинено единой теме.

К работе над предложением предъявляются методические требования:

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся.
2. Работу над предложением с любыми видами заданий не следует ограничивать материалами учебника (тексты газет, журналов, художественных произведений).
3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми.
4. Работа над предложением должна быть всегда в центре внимания учителя на любом уровне изучения русского языка, при усвоении любой темы по грамматике.

Несмотря на элементарность теоретических обобщений в формировании навыков построения предложений, эти знания и умения обеспечивают осознанное владение предложением в связной устной и письменной речи.

Вопросы и задания:

1. Раскройте особенности смысловой и лексико-грамматической основ продуцирования предложений учащимися вспомогательной школы.
2. Каковы программные требования к построению предложений в младших и старших классах вспомогательной школы?
3. Перечислите известные вам упражнения для отработки навыков лексико-грамматического оформления предложений в младших классах.
4. Какие виды заданий используются в работе над предложением на уроках грамматики и правописания в старших классах?
5. Какие методические требования предъявляются к работе над предложением?
6. Какие методы и приемы, на ваш взгляд, составляют основу системы работы над предложением во вспомогательной школе?
7. Какова роль элементарных теоретических обобщений в формировании у учащихся навыков построения предложений?

2.5. Развитие связной устной речи в младших и старших классах

Связная речь – это сложное целое, которое представляет собой две и более групп предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом.

Связная устная речь служит целям коммуникации и выступает как двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь). Различают два вида экспрессивной формы речи: диалогическую и монологическую. Диалог – это подготовленный или неподготовленный разговор собеседников с характерными неполными предложениями и своеобразным порядком слов с использованием экстралингвистических факторов: мимики, жеста, эмоционального настроения и др. В диалоге каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора. При этом большое значение имеет интонация, с которой произносится то или иное высказывание, а также сопровождающие речь мимика и пантомима говорящего. Эти выразительные средства делают речь понятнее для окружающих и увеличивают силу ее воздействия на них.

Монологическая речь – длительное, последовательное связное изложение системы мыслей, знаний одним человеком. Монолог не рассчитан на словесную реакцию собеседника, характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге. Монолог является более сложным видом речевой деятельности, требующим сильных внутренних мотивов для продолжения речи и логичного,

последовательного построения. Монологическая речь значительно более развернута и грамматически оформлена по сравнению с диалогической и требует обычно предварительной подготовки. Такая речь становится понятнее и убедительнее благодаря целому ряду специфических интонационных средств, к которым относятся паузы, ударения, замедление или ускорение темпа, особые выделения голосом отдельных слов или фраз.

Для характеристики связного развернутого высказывания применяется категория «текст» как функциональное завершённое речевое целое. Характерными признаками текста как единицы речи и единицы коммуникации являются его отличительные признаки: тематическое единство, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность. При этом связность и цельность текста различаются. Целостность текста проявляется в единстве его темы, которая раскрывается трехчастной композиционной структурой (зачином, основной частью, концовкой), а также наличием заголовка, смысловой и временной логики изложения событий, завершённостью структурных частей, отбором слов, связанных с темой. Связность текста проявляется в виде структурной, смысловой и коммуникативной цельности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция. Связность устного речевого сообщения достигается за счёт использования лексико-грамматических и интонационных средств: местоимений, союзов, вводных слов, порядка слов, различных видов интонации.

Повествование – это сообщение о событиях и явлениях, развертывающихся во времени. В текстах повествовательного типа особая роль принадлежит глаголам.

Описание – это тип текста, при помощи которого изображается какое-либо явление действительности, который, как правило, не имеет сюжета и действующих лиц и содержит перечисление ряда признаков, присущих предмету, явлению, событию.

Рассуждение – тип текста, приближающегося к научному стилю речи, в котором развивается и доказывается определенная мысль, говорится о причинах и следствиях событий и явлений.

Во вспомогательной школе для формирования монологической речи в основном используются тексты описательно-повествовательного плана. Тексты-рассуждения рекомендуют составлять с 8-го класса на доступном учащимся материале. Однако элементы рассуждения можно вводить уже со 2-го класса.

Характеризуя состояние связной речи, необходимо отметить, что умственно отсталые дети без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связного высказывания. Характерным является отсутствие у них полноты и развернутости высказываний, нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий, искажение логической зависимости явлений, отсутствие или неправильное использование языковых средств связи, обедненность и невыразительность речи, низкая потребность в общении. В.Г. Петрова указывает, что речевая пассивность школьников с интеллектуальной недостаточностью объясняется не только недоразвитием речи, но и

недостаточностью волевой сферы, что приводит к ослаблению побудительных мотивов речи.

Организация занятий по развитию связной речи должна отвечать ряду требований:

1. Создание соответствующих условий для возникновения у учащихся потребности говорить. Важный фактор повышения мотивации – заинтересованность детей в изучаемом материале, когда затрагивается эмоциональная сфера ребенка. Для этого используются различные средства: заинтересованность учителя в материале, использование поощрительных мер, стимулирующих к продолжению речи (оценка, фишка); организация разнообразных видов деятельности (ролевая игра, скрытая картинка, определение последовательности в серии картинок); новая информация об интересных признаках, присущих изучаемому предмету.

2. Работа над логикой высказывания, которая должна быть результатом четкой организации предметной деятельности учащихся и фиксации ее в виде картинного, схематического либо словесного плана (серия сюжетных картинок, рисунки детей, словесный план, который со временем становится доминирующим).

3. Организация языковой основы для высказывания, т.е. наращивание необходимого словаря, освоение синтаксических структур для выражения мыслей по теме, овладение специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое.

4. Четкая постановка перед детьми цели высказывания, что определяет направление, по которому должен строиться рассказ. Если это описание картины, то предлагается не воспроизвести содержание картины, а рассказать, какими средствами художник показывает то или иное явление.

5. Организация самого высказывания. Осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематичный, словесный план. Собственную речевую деятельность учитель сводит до минимума, но может прибегать к помощи других школьников для дополнения или исправления речи ребенка. Работу уже можно начинать в первом классе.

6. Многократная тренировка в устных высказываниях с использованием разнообразной тематики и видов упражнений; пересказ текста, описание предмета; рассказывание по серии сюжетных картинок, одной картинке, опорным словам, предложенной теме, заданному началу и т.д.

На начальном этапе организация работы по развитию разговорной формы речи должна предусматривать целенаправленную организацию процесса выполнения предметно-практической деятельности и подведение ее итогов; преднамеренное создание такой ситуации, в которой возникает потребность в речевых средствах общения между ее участниками.

Смысл такой работы состоит в том, что повышается речевая активность и обогащается речевой опыт учащихся. Работа над словарем, грамматическими и произносительными навыками, логикой связной речи ведется в единстве, но характер требований всегда дифференцируется.

После того как учащиеся овладеют умением отвечать на вопрос учителя и самостоятельно задавать вопросы, можно перейти к диалогу как форме

общения, занимающего промежуточное положение между отдельными высказываниями и монологической, связной речью. Связная речь строится из отдельных фраз, объединенных общей темой, содержанием. Эти качества присущи и диалогу. Но фразы (реплики) в диалоге распределяются между двумя говорящими, собеседники меняются ролями, для них характерна относительная краткость. Дидактическая ценность диалога (беседы) во многом определяется тем, что главную роль в его ведении может выполнять учитель.

По мере овладения навыками понимания и построения предложения (в процессе работы над поручениями, сообщениями, вопросами, ответами и др.) создаются условия для развернутого устного высказывания, появляется возможность перейти к диалогу в учебной и игровой ситуациях. Ведущим приемом обучения становится беседа. Важную роль для повышения речевой активности играют различные игры, викторины, приемы поощрения.

Ряд исследователей связной монологической речи умственно отсталых учащихся (М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксенова, В.Г. Петрова, И.М. Бобла) считают возможным и дидактически целесообразным обучение учащихся приемам построения различных типов текстов. В частности, при составлении текстов-повествований вначале рекомендуется использовать наглядность в виде сюжетных картинок, иллюстрирующих начало, середину и конец высказывания; затем – словесный образец какой-либо из частей композиции, в соответствии с которым учащиеся должны начать, продолжить или завершить устное высказывание. При этом обосновывается необходимость использования, начиная с младших классов, композиционного анализа в обучении учащихся, конструирования монологических высказываний с использованием модели. Композиционный анализ структуры высказывания рассматривается как наиболее эффективный прием формирования умения логически упорядоченно строить словесное сообщение.

Процесс формирования умения строить композиционно упорядоченное высказывание предусматривает следующие этапы:

- формирование у учащихся умений упорядочивать композиционную структуру высказываний на материале предложений;
- обучение умению восстанавливать нарушенную композицию высказывания на материале готовых текстов;
- формирование умения переносить усвоенную композиционную структуру развернутого словесного сообщения на построение самостоятельных высказываний.

Как правило, работа с текстом выделяется как самостоятельная задача и требует использования дополнительных приемов, которые обеспечивают смысловую целостность и языковую связность высказывания. Последовательность и логика развития темы, ее смысловая законченность обеспечиваются работой над планом и последующим его использованием в качестве наглядной опоры. Существуют различные виды планов: картинный план к каждому предложению текста (с 1-го класса), серия сюжетных картинок, отдельные части общей картины, картинно-символический и картинный план.

По картинному плану можно сочинять сказку. Учитель предъявляет ребенку серию из 4–5 связанных сюжетным содержанием картинок. Инст-

рукция может быть следующей: «Рассмотри картинки. Тебе нужно будет составить по ним рассказ. Подумай, с чего началась эта история, как она проходила и чем закончилась. Расположи картинки в порядке происходящего и расскажи, что случилось с ... (главным действующим лицом)». Учитель может начать сказку, постепенно выкладывая картинки, и вместе с учениками закончить ее. Затем учащиеся пересказывают всю сказку, ориентируясь на картинный план.

Символический план может быть полностью выполнен графически: цветные полосы – нужно рассказать о цвете, геометрические фигуры – о форме предмета. Символический план чаще всего объединяют с картинным. С 3–4-го класса используется словесный план в виде вопросительных или назывных предложений. Например, по теме «Насекомые» содержание текста может строиться по такому плану: 1) вид насекомого; 2) части его тела; 3) место обитания; 4) польза или вред для человека. Вопросительный план как более легкий для составления ответа используется тогда, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность.

Большую роль при создании текста играют средства межфразовой связи. Поэтому учащихся необходимо обучать связывать предложения в текст при помощи специальных синтаксических средств (лексический повтор, синонимы, местоимения, союзы и союзные слова и др.).

Работа над межфразовыми средствами связи ведется в двух направлениях: отбор специальных слов и словоформ, обеспечивающих связь предложений в тексте, и преодоление словарно-стилистических ошибок, развитие умения более точно выражать свои мысли. Работа над содержательной и языковой сторонами текста осуществляется одновременно. Коллективно обсуждается каждый пункт плана, и так же коллективно исправляются стилистические ошибки в оформлении текста.

Полное воспроизведение текста для сохранения интереса к нему желательно проводить в условиях, приближенных к игре (рассказ-эстафета, соревнование).

Редкий урок проходит без такого вида работы по развитию устной речи, как пересказ прочитанного или прослушанного. В большинстве случаев пересказ специально подготавливается, для чего используются следующие приемы:

- подготовка учащихся к определенному виду пересказа: пересказывать нужно будет подробно, с деталями, с использованием изобразительных средств языка, близко к тексту, выборочно (например, лишь то, что относится к определенному действующему лицу);
- беседа с целью анализа содержания и видов работы над языком текста, объяснения непонятных слов, выделения слов, оборотов речи, предложений, которые нужно использовать в пересказе;
- отработка выразительного чтения (при пересказе прочитанного) с целью переноса выразительности на пересказ;
- логическое и композиционное расчленение рассказа, выделение частей, их озаглавливание, составление плана текста, предназначенного для пересказа;

- пересказ фрагментов, предварительный (пробный) пересказ, разбор его недостатков;
- связь с жизнью самих учащихся, с их собственным опытом.

В процессе работы над связной речью, по мнению А.К. Аксеновой, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью способны приобрести следующие умения, необходимые для освоения некоторых законов построения связной речи:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заглавие и содержание текста;
- выбирать среди данных заголовков наиболее соответствующий теме или идее; самостоятельно озаглавливать текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению;
- устанавливать количество информационных единиц в каждой структурной части текста;
- определять границы предложений и порядок следования предложений в тексте и в каждой его структурной единице;
- устанавливать логическую связь между частями текста и предложениями;
- находить некоторые средства межфразовой связи, а затем использовать их.

В пересказывании литературных произведений дети учатся связно, последовательно (логично) и выразительно излагать готовый текст без помощи учителя, интонационно передавая диалог действующих лиц и характеристику персонажей. Сказка как жанр литературного произведения является наиболее приемлемой для обучения пересказу на начальных этапах обучения. При этом важно не заучивать текст наизусть, а развивать логическую память, при которой элементы запоминаемого связаны между собой определенной логической связью (род и вид, причина и следствие, сущность и явление и т.д.) и содержанием которой являются мысли, воплощенные в различную языковую форму.

Самостоятельно пересказывать прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения, а в 1-м и 2-м классах они в основном передают содержание текста по вопросам. И в том, и в другом случаях ученики подкрепляют свой пересказ демонстрацией действий, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками. Учитывая сложность этой работы для умственно отсталых детей, быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность. К таким приемам можно отнести:

- использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин;
- рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда, рассказывание на соревнование по рядам;

- пересказ отдельных эпизодов, когда задание одному из учеников предлагают сами дети;
- узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка и др.

Учащиеся старших классов упражняются в различных формах пересказа (выборочный, полный, краткий, с изменением лица), что также в значительной степени способствует более полному осмыслению прочитанного. Заключительной стадией работы над литературным произведением является обобщающая беседа в связи со всеми текстами темы или по всему произведению. Эта работа часто сопровождается творческой деятельностью школьников. Виды творческой деятельности различны: выполнение рисунков к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, организация различного рода групп по защите окружающей среды, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложение коротких отрывков.

Указанных видов фронтальной работы, способствующих формированию навыка осознанного пересказа содержания текста, не всегда оказывается достаточно в отношении отдельных учащихся специальной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов. Исследования показали, что содержание произведения может быть лучше понято слабыми учениками при условии изменения его названия таким образом, чтобы в заглавии отражалась основная мысль. В некоторых случаях понимание текста достигается за счет пояснения его учителем и формулирования им вывода, вытекающего из сюжета.

В развитии связной речи на первый план выступает умение строить разные типы текстов: повествование, описание, рассуждение с соблюдением их структуры и использованием разнообразных способов связи между предложениями и частями высказывания. Учитель стремится к тому, чтобы учащиеся осмысленно анализировали структуру любого текста: есть ли в нем зачин (начало), как развиваются события (сюжет) или раскрываются микротемы (в описании), имеется ли завершение (конец, итог сказанному). Развитие связности высказывания обеспечивается системой обучения, включающего формирование элементарных знаний о теме высказывания, расположении его структурных частей, умений использовать самые разнообразные средства связи в описательных и повествовательных текстах, умений развивать тему, словесно рисовать начало либо конец предложенного сюжета. *Текст-повествование* можно отрабатывать по серии сюжетных картин. Сначала можно показать только одну открытую картину (остальные будут закрыты) и предложить развить сюжет самостоятельно. Можно использовать и второй вариант: открыть последнюю картину и показать, чем заканчивается сюжет; затем открыть все остальные картины цепи.

Большую роль при создании текста играют средства межфразовой связи. Поэтому учащихся необходимо обучать связывать предложения в текст при помощи специальных синтаксических средств (лексический повтор, синонимы, местоимения, союзы и союзные слова и др.).

При создании *текстов-описаний* школьники учатся сравнивать, сопоставлять, описывать предметы, картинки, игрушки, персонажей литературных произведений, наблюдаемые объекты, явления. На начальном этапе используется простая схема текста-описания, состоящая из нескольких частей: 1) называние описываемого предмета (явления): кто это? что это? как называется?; 2) описание признаков, качеств, свойств, черт характера и т.п.; 3) отношение к предмету (событию, явлению), его оценка (чем понравился или наоборот – нет). Постепенно план текста-описания и его содержание усложняются, и в старших классах учащиеся приобретают умение рассказывать о себе, своей семье, о друге, давать портретную характеристику героев прочитанных произведений, рассказывать о своей будущей профессии, семейной жизни, планах на будущее и т.п.

В рассказывании по картине умение самостоятельно составлять описательный или повествовательный текст по ее содержанию предполагает указание места и времени действия, поры года, погоды, особенностей природных явлений, придумывание событий, предшествующих изображенному и следующих за ним. Речевая характеристика персонажей предполагает особый подбор слов, оборотов речи и т.п. как средства художественного изображения действующих лиц. Вопросы учителя помогают обратить внимание на существенные детали картины, проанализировать увиденное и сделать правильные выводы.

Таким образом, на основе связной монологической речи у учащихся развиваются способности ориентироваться в условиях коммуникации, планировать, осуществлять и контролировать свою речевую деятельность.

Вопросы и задания:

1. Дайте определение понятиям «связная речь», «диалогическая речь», «монологическая речь», «текст».
2. Охарактеризуйте текст как единицу речи и единицу коммуникации.
3. Какие типы текстов различают по коммуникативной цели и функционально-смысловым характеристикам?
4. Раскройте особенности связной речи учащихся вспомогательной школы.
5. Каким требованиям должна отвечать организация занятий по развитию связной речи учащихся старших и младших классов?
6. Раскройте последовательность и специфику формирования связной речи у учащихся вспомогательной школы.
7. Какие виды планов используются для обеспечения логической законченности высказывания?
8. Охарактеризуйте особенности методики обучения пересказу текста.
9. Какие умения, необходимые для освоения основных законов построения связного высказывания, способны приобрести учащиеся с интеллектуальной недостаточностью?
10. Охарактеризуйте приемы обучения составлению различных типов текстов.
11. Составьте фрагмент урока по обучению пересказу прочитанного текста.

2.7. Развитие связной письменной речи в младших и старших классах

Письменная форма речи, как и устная, является важным средством коммуникации. Ее развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем письменная речь не является простым переводом звуков в графические знаки. Отмечая особенности письменной формы речи, Л.С.Выготский указывал на то, что эта форма является более абстрактной по сравнению с устной. Она протекает без собеседника, лишена интонационной оформленности и таких экстралингвистических факторов, как мимика, жест, общность ситуации, иными словами, тех средств, которые выполняют роль дополнительных стимулов к речи. Письменная речь отличается также большей осознанностью и регламентированностью, так как предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звуковых комплексов, наличие умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы, правильно фиксировать их на письме, наиболее точно отбирать слова, знание правил орфографии. Неслучайно эта форма речи развивается у детей лишь в процессе школьного обучения.

Лишенная экстралингвистических факторов и интонирования, присутствующих устной речи и облегчающих осмысление информации, письменная речь должна быть более развернутой по сравнению с устной, для того чтобы ее содержание стало понятным читающему.

Психологический механизм создания текста достаточно сложен. Исходная точка связного высказывания – мотив. Наиболее распространенным мотивом выступает передача информации. С этой позиции устная и письменная формы речи различаются лишь тем, что устная речь адресуется присутствующему собеседнику при непосредственном контакте, а письменная – отсутствующему собеседнику, контакт с которым является воображаемой ситуацией. Мотивом речи также может выступать ее более глубокое осмысление и систематизация для самого пишущего (говорящего).

Следующий этап – замысел будущего высказывания, который состоит из темы (о чем будет идти речь) и содержания (что именно об этом будет рассказываться). Эти два элемента и создают ту систему связей между отдельными частями текста, которая обеспечивает его смысловое единство. Последующее разворачивание исходного замысла осуществляется с помощью внутренней речи. Этот процесс начинается с конкретизации содержания и определения его приблизительных смысловых границ, которые сделают текст замкнутой на теме структурой, не допустят проникновения в него посторонней информации, не связанной с главной темой, и вместе с тем не позволят упустить что-то важное и необходимое для полноценного раскрытия темы.

Последним этапом подготовки является планирование будущего текста: обозначенный объем содержания нужно структурировать. На этом этапе определяются вступление, порядок развития основных событий, количество смысловых частей, заключение, т.е. составляется план высказывания. Для такой работы требуется достаточно развитая оперативная память, сложная система операционных умений, чтобы соблюсти временные и причинно-следственные связи, выделить главные мысли, обеспечить смысловое единст-

во текста. В процессе записи текста к названному добавляется активизация словарного запаса, сознательный выбор необходимых речевых единиц, оформление их в виде письменного текста с учетом требований орфографии и пунктуации. Кроме того, для успешной реализации всех этих действий необходим в достаточной степени развитый самоконтроль. В этом отношении письменная речь выгодно отличается от устной, т.к. автор всегда может вернуться назад и перечитать написанное и скорректировать текст.

Таким образом, понятие «овладение письменной речью» включает в себя овладение не только грамотой, но и сложной формой произвольной осознанной речевой деятельности, в состав которой входит много определенных компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. Такое овладение становится возможным лишь при сформированности психофизиологических систем и психических функций ребенка.

Недостатки логического мышления умственно отсталых детей, медленный темп усвоения нового, особенности речевого развития затрудняют формирование связной письменной речи. Кроме того, нарушение внутренней речи делает более сложной подготовительную работу над мысленным планом высказывания, формулированием предложений «про себя». Многоаспектность задач, которые необходимо решать в процессе письменной речи (обдумать содержание, отобрать нужные слова, наметить определенную последовательность изложения, правильно построить предложения, связать их в единое целое, орфографически верно записать слова), создает еще большие трудности в работе с умственно отсталыми детьми. Эти трудности усугубляются недостаточным развитием навыка самоконтроля, что мешает школьникам осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок.

Вместе с тем работа над письменным высказыванием, как показали исследования многих методистов (М.Ф. Гнездилова, Л.С. Вавиной, Е.А. Гордиенко, З.Н. Смирновой, К.Ж. Бектаевой и др.), значительно продвигает учеников как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности. При этом связная письменная речь, как говорилось ранее, по мере ее формирования становится богаче устной, поскольку учащиеся располагают временем для лучшего осмысления содержания, выбора слов, построения предложений.

Работа, направленная на развитие связной письменной речи, во вспомогательной школе начинается со 2-го класса. Однако здесь можно говорить не о письменной форме речи в полном смысле слова, а только об отдельных ее элементах. Учащиеся записывают коллективно составленные предложения в виде подписей под картинками, учатся давать письменный ответ на вопрос учителя. При этом сложность вопросов, как и сложность ответов, возрастает от класса к классу. Рекомендуется формировать навык составления ответов на вопросы в следующем порядке: а) ответы на вопросы, требующие простого названия предмета (что это?); б) ответы на вопросы, требующие краткого или более полного описания отдельного факта (что делает? какой?); в) ответы на вопросы, требующие сопоставления (каковы по форме два предмета?);

г) ответы на вопросы, требующие развернутого высказывания из двух, трех и более предложений (где были? чем занимались?).

На следующем этапе обучения связной письменной речи школьники учатся писать изложения по плану, подробно разработанному учителем, дают описания некоторых предметов по коллективно составленному плану, восстанавливают деформированный текст, распространяют его, учатся записывать простейшие наблюдения за природой. Большинство видов работ в младших классах выполняется коллективно. При этом у детей формируют привычку перед записью четко произносить предложение, проговаривать в процессе выполнения работы слова по слогам, проверять изученные орфограммы, внимательно читать записанные предложения. Отвечая на вопросы, дети работают в той же последовательности и при постоянном контроле со стороны педагога. Учитывая недостатки внутренней речи детей, педагог предлагает им для усиления речевых кинестезии произносить составляемые предложения шепотом.

Центральной задачей работы над изложением является ознакомление с правилами построения текста. На подготовительном этапе ученики знакомятся с готовыми текстами, анализируют их всем классом по определенному параметру. После анализа образцов учитель предлагает детям текст, в котором имеются ошибки или неточности, и организует его коллективное обсуждение. Анализ чужих текстов показывает ученикам, что писать нужно так, чтобы было понятно другому человеку. После исправления ошибок учитель ставит задачу пересказать текст (или его отрывок) своими словами. На этапе обучения детей написанию изложения текст предварительно читает учитель, затем дети делают это сами, выписываются слова и выражения, которые необходимо использовать в будущем тексте, анализируются трудные слова и словосочетания (при этом ребенок может подчеркнуть слова, трудные или непонятные лично для него), затем текст читается повторно. После коллективного составления плана изложения учащиеся приступают к написанию изложения. На следующем уроке организуется проверка письменных работ. Многие методисты полагают, что наиболее предпочтительный способ проверки – обмен тетрадями и взаимная проверка, потому что недочеты чужого текста более очевидны, чем собственные. Пометки предлагается делать ручками зеленого цвета. Учитель может предложить переписать текст дома. Этот последний вариант и будет оцениваться учителем.

Для лучшего закрепления умений написания сочинений детям предлагаются задания на составление небольших по объему текстов с использованием слов на изучаемую орфограмму. Школьники вспоминают те правила оформления текста, с которыми они познакомились ранее на уроках развития устной речи: не забывать о начале и конце рассказа, не начинать с одного и того же слова рядом стоящие предложения, не повторять в них одни и те же слова, отделять предложения друг от друга, для связности высказывания использовать специальные слова и др.

Таким образом, дети уже в младших классах учатся распределять свое внимание между всеми компонентами письменной речи, четко формулиро-

вать предложения, разнообразить конструкции, осуществлять контроль за своим письмом.

В старших классах виды работ усложняются: школьники пишут изложения по готовому или коллективно составленному плану, сочинения на разные темы с использованием картинок, изучаемого литературного материала, по опорным словам, на основе наблюдений, практической деятельности. Так, в 6-м классе учащиеся учатся восстанавливать деформированный текст. Начиная с 8-го класса школьники составляют описания предмета по вопросам, пишут изложения-повествования по простому плану с элементами описаний. В 9-м классе продолжается работа над изложением, происходит обучение сочинению-рассуждению на основе личных наблюдений. Контроль со стороны учителя в связи с затруднениями детей, вызываемыми многоплановостью действий при письме, необходимостью лексико-грамматически и стилистически правильно оформлять материал, продолжает играть большую роль и в старших классах. Вот почему очень важно сохранить ту последовательность в выполнении отдельных компонентов письменной речи, с которой учащиеся познакомились в младших классах. Учитель время от времени усиливает контроль за порядком действий учеников, используя коллективные формы проработки отдельных тем, в частности свободный диктант, когда самостоятельная запись детей ограничена тремя-четырьмя предложениями и легче проследить за тем, что они делают. Овладение некоторыми умениями написания изложений и сочинений требует введение на всех уроках грамматики и правописания письменных заданий по развитию речи (словарная работа, составление предложений по опорным словам, текста по плану и др.).

Большое значение в старших классах приобретает предварительная работа над темой, которая затем будет предложена для сочинения или изложения (но не сам будущий текст). Эта работа ведется на уроках чтения, грамматики и правописания, где отрабатывается содержательная сторона, расширяется круг слов для отражения темы в речи, подбираются выразительные средства языка, синонимы для предупреждения тавтологии, используются различные конструкции предложений. Как правило, подготовка к изложению и сочинению происходит в течение трех-четырех уроков, предшествующих самостоятельной письменной работе. В процессе такой подготовки осуществляются подбор словаря, разбор слов по составу, анализ орфограмм; составляются словосочетания, предложения, короткие тексты. Творческая работа выполняется в пределах одного часа. Поскольку все творческие работы являются обучающими, дети должны пользоваться на таких уроках орфографическим словарем, рабочими тетрадями.

После написания изложения или сочинения и его анализа проводится работа над ошибками. Отрывки из текстов детских работ записываются на доске (без указания фамилий), а школьники отмечают неточности, пропуски или искажения в передаче смысла, предлагают пути исправления ошибок. Параллельно отмечают неправильный порядок слов, их неточное употребление, нарушение структуры предложений и т.п. Исправленные предложения записывают на другой половине доски и сравнивают. Работа над орфографическими ошибками выполняется самостоятельно на основе отметок учителя на полях тетради.

Специфическим видом связной письменной речи является деловой документ. Работа над ним не только обогащает письменную речь учащихся, но и является своеобразной формой их социализации, т.к. необходимость составлять деловые бумаги возникает у выпускников школы сразу после ее окончания (выбрать нужный бланк в представленных образцах учреждения и грамотно его заполнить). Программой предусмотрено обучение составлению многих видов деловых бумаг. Например, в 8-м классе учащиеся обучаются составлению заявления, написанию автобиографии, доверенности, заполнению анкеты. Сначала учитель раскрывает значение данного документа, говорит о необходимости правильно его оформлять. Затем предлагает рассмотреть образец документа, коллективно заполнить такую же бумагу с несколько измененным содержанием, самостоятельно поупражняться в составлении подобного документа по образцу. Если деловая бумага предназначена не для школы, то на заключительном этапе работы важно организовать ее заполнение в соответствующем учреждении (почта, телеграф, банк и др.).

Всю работу по составлению деловых бумаг можно вести в специальных тетрадях, где постоянно из года в год накапливается материал. При этом школьники осваивают не только сам процесс составления документа, но и умение писать его по форме. Такая тетрадь становится для учащихся своеобразным справочником.

Вопросы и задания:

1. Раскройте психологические особенности устной и письменной речи. В чем заключается их взаимосвязь?
2. Каков психологический механизм создания текста?
3. Дайте характеристику связной письменной речи учащихся вспомогательной школы.
4. В чем состоят особенности работы над связной письменной речью в младших классах?
5. Раскройте методику работы над изложением и сочинением в старших классах.
6. В чем суть подготовительной работы над изложением и сочинением?
7. Как строятся уроки обучения деловому письму?
8. Как проводится анализ и оценка письменных высказываний учащихся?
9. Проанализируйте схему «Обучение связной речи (тексту)», предложенную А.К. Аксеновой в книге «Методика обучения русскому языку в коррекционной школе» (2002 г.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Аксенова, А.К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания / А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова. – М.: Просвещение, 2002.
3. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V–VIII классах вспомогательной школы / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. – М.: Просвещение, 1978. – 178 с.
4. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учеб. пособие / А.Г. Зикеев. – М., 2002.
5. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М., 2000.
6. Змушко, А.М. Камунікатыўная тэхналогія вывучэння мовы ў спецыяльнай школе / А.М. Змушко // Дэфекталогія. – 2003. – № 5. – С. 18–22.
7. Ильина, С.Ю. Формирование текстовой деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием / С.Ю. Ильина. – СПб.: Каро, 2006.
8. Карчевская, А. Коммуникативный подход как основа совершенствования языковой подготовки умственно отсталых школьников / А. Карчевская // Дэфекталогія. – 1998. – № 4. – С. 36–39.
9. Комарова, С.В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Комарова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1.
10. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Л., 1988.
11. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М., 1977.
12. Разуван, Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Е.И. Разуван // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36–39.
13. Свиридович, И.А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе: учеб.-метод. пособие / И.А. Свиридович. – Минск: БГПУ, 2005. – 120 с.
14. Шипицина, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.М. Шипицина. – СПб., 2004.
15. Шишкова, М.И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения / М.И. Шишкова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 3.
16. Якубовская, Э.В. Исследование устной речи учащихся первых классов вспомогательной школы / Э.В. Якубовская // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей. – М., 1984.