

знаний о предметах и явлениях окружающего мира на основе демонстрации предметов, тщательного изучения их признаков, наблюдения за предметами и явлениями в естественных условиях;

д) действия коммуникантов, из которых состоит речевое общение (говорить, слушать, отвечать, жестиковать, спорить), необходимо обращать внимание учащихся с интеллектуальной недостаточностью на схемы общения, лежащие в основе видов речевой деятельности: говорение ↔ слушание, письмо → чтение, говорение, чтение → слушание.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: важнейшим структурным компонентом любой коммуникативного подхода является обратная связь, поэтому задания по развитию речи формируются так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие, т.е. в учебной речевой нужно моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия.

Заключение. Современные учебные программы для вспомогательной школы предусматривают развитие коммуникативных умений: уметь участвовать в диалоге на уроке; в разнообразных жизненных ситуациях, уметь высказывать свою точку зрения на события и поступки, уметь оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом жизненных ситуаций, уметь выполнять различные роли в классе, уметь сотрудничать в паре. Учителям-дефектологам очень хорошо известно, что многие дети начальных классов вспомогательной школы испытывают существенные затруднения при выражении своих мыслей и чувств. Письменные и устные высказывания учащихся с интеллектуальной недостаточностью нередко отличаются бедностью мысли и языка, имеют композиционные недостатки, переполнены многочисленными речевыми ошибками и погрешностями. Успешное познание связей и в природе, и в жизни вообще, хорошее владение языком, речью способствует богатству речи, в большой степени зависящее от обогащения ребёнка новыми представлениями и понятиями. Однако есть несколько условий, без которых коммуникативный подход невозможен, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся. Первое условие – потребность детей с интеллектуальной недостаточностью высказываться, второе – о чем нужно сказать, т. е. наличие содержания; третье – создание хорошей речевой среды в начальных классах вспомогательной школы. Данные условия позволяют формировать и совершенствовать устную речь детей с интеллектуальной недостаточностью в начальных классах вспомогательной школы.

Список цитированных источников:

1. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников / Г.В. Кузнецова. // Дефектология, 1976. – № 3. – С. 78–82.
2. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
3. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 255 с.

А.П. ХОВРЕНКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Одной из важнейших задач современного специального образования является социализация детей с особенностями психофизического развития с **целью** подготовки их к самостоятельной жизни в обществе. Фактором развития ребёнка является правильная, хорошо развитая речь. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития речи.

В рамках нашего исследования были определены *методологические основы коррекции речи учащихся с нарушениями интеллекта.*

Герменевтический и антропологический подходы составляют методологическую основу нашего исследования. Суть *герменевтического подхода* заключается в разработке *правил интерпретации*, гарантирующих правильное понимание. Это философский подход и принцип научного исследования, который требует всестороннего, содержательного и глубокого, конкретного и исторического понимания сущности образования и профессиональной подготовки.

Описание целостности сущности человека проходит через реализацию *антропологического подхода*, который предполагает необходимость рассматривать человека как личность с набором его *личностных и когнитивных характеристик*. *Антропологический подход* является одним из основных в педагогике, а *антропологические знания* являются основой профессиональной подготовки педагога. Именно антропологические знания связывают цели, содержание и технологии образования в целостную *гуманистическую систему* [12, с. 87].

Проявлением *герменевтического подхода* является *деятельностный подход*, позволяющий изучить особенности функционирования субъектов образовательного процесса, особенности их взаимодействия и условия оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях [11, с. 70].

В педагогике деятельностный подход получил распространение через положение о том, что личность формируется и проявляется в деятельности.

Деятельностная детерминация психики подразумевает наличие *аналогии в составе внешней деятельности*, а также *психических функций*. В основе *речевой деятельности*, по Л.С. Выготскому, лежит *потребность в речевом высказывании*, которая формирует *мотив*, то есть то, ради чего мы говорим. Мотив – первая инстанция в порождении речи. Превращение мысли в слово осуществляется во внутренней речи [4, с. 188].

И.А. Зимняя, определяя *деятельностный компонент*, отмечает, что он тесно связан с личностным компонентом. Личность при этом выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, определяет его личностное развитие. Деятельностный подход *с позиции обучающего* означает *организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью обучаемого* в «общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности». Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала» [5, с. 245].

Проявлением *антропологического подхода* является *системный подход*. Базовым понятием данного подхода выступает «система» (от греч. sistema), определяемая в качестве совокупности элементов, представляющих единство. Обязательным результатом применения системного подхода выступает описание его элементов, факторов, а также связей и структуры.

Существуют *внешние и внутренние факторы*. *Внешние факторы* «способствуют формированию системы, но при этом кажутся чуждыми её элементам, определяемыми ею и не вызванными внутренней потребностью в объединении». К ним относятся свойства окружающей среды, времени и т. д. *Внутренние факторы* – это те, которые «порождаются» элементами и их группами, в результате объединяющимися в систему – это связи взаимодополнения, жёсткие структурные связи, факторы индуктивности, обменные связи, функциональные связи [1, с. 55–57].

Системный подход в специальном образовании предполагает необходимость учёта в коррекционной работе структуры нарушения, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных нарушений. Интеллектуальные нарушения имеют разную структуру и специфичные проявления. Поэтому с точки зрения системного подхода в коррекционной работе необходимо учитывать все особенности, состояния, проявления детей с интеллектуальной недостаточностью. Коррекционно-педагогическое воздействие должно осуществляться в системе, с учётом всех факторов [8, с. 12].

В нашем исследовании применение системного подхода рассматривается в *двух аспектах*. *Первый аспект* предполагает реализацию процесса коррекции речи, основанного на *развивающем взаимодействии между педагогами и детьми*. Выстроенный таким образом процесс приводит к изменению состояний, преобразованию умений и качеств детей. Коррекционные занятия должны быть ориентированы на *психическую защищённость ребёнка*, его комфорт и потребность в эмоциональном общении со сверстниками и педагогом, на развитие у обучающихся лучшего понимания себя и других людей, на формирование коммуникативных умений,

учебного сотрудничества, расширение словарного запаса в области чувств и эмоций. Занятия должны включать *работу по изменению мотивационной стороны общения*: повышение собственной активности, формирование адекватности эмоциональных реакций и оценок себя и других, изменение своей личной позиции в процессе общения. Основой построения общения в процессе занятий должна быть предметно-практическая деятельность детей по освоению и познанию окружающего мира, а также их учебная деятельность.

Второй аспект рассмотрения системного подхода направлен на выбор *системы методов, приёмов и средств*, которые в совокупности обеспечивают *развитие речи*. В связи с этим педагог использует на своих занятиях упражнения на совершенствование невербальных способов общения, тренинги по обучению навыкам конструктивного взаимодействия с собеседником, упражнения на совершенствование умственных, логических и этических навыков.

Системный подход основан на *представлении о речи как о сложной функциональной системе*, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны. В связи с этим изучение речи, процесс её развития и исправления нарушений речи предполагает воздействие на все стороны речевой системы. Системный подход основан на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматической строя [3, с. 119].

Реализация деятельностного подхода приводит к формированию определённых представлений и навыков, которые формируют *универсальный способ действий – компетенции*. Это находит отражение в применении *компетентностного подхода*. *Компетентностный подход в образовании* предусматривает, что обучающиеся получают представления и умения, дающие возможность в дальнейшем эффективно действовать в ситуациях личной, общественной и профессиональной жизни [9, с. 37].

При компетентностном подходе «понимание представления как наращивание суммы предметной информации противопоставляется представлению как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причём часто в неопределённых, проблемных ситуациях» [7, с. 19].

Для раскрытия сущности компетентностного подхода, выделяют *два основных понятия: компетенция и компетентность*.

Компетенция – это совокупность взаимозависимых качеств личности – знаний (в дошкольном возрасте – представлений), умений, привычек, способов деятельности, необходимых для успешной жизнедеятельности.

Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, содержащей его личностное отношение к предмету деятельности. Поэтому *компетенцию* следует понимать, как заданное требование, норму образованности учащихся, а *компетентность* – как его реально сформированные личностные качества и минимальный опыт деятельности.

Системный подход в нашем исследовании нашёл своё проявление в *личностно-ориентированном подходе*. В личностно-ориентированном образовании необходимо говорить о таком его содержании, которое способствует личностному развитию учащихся, включая функции выбора и обоснования принятых решений [10, с. 53].

Технологический подход открывает новые возможности для работы с различными аспектами реальности, включая *образовательную и социальную*. Такой подход позволяет прогнозировать результаты и контролировать образовательный процесс; анализировать и систематизировать имеющийся практический опыт и его применение; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; создавать благоприятные условия для развития личности; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем [2, с. 83].

На основе описанных подходов можно выделить основные *принципы коррекционной работы*.

Принцип системности. В коррекционной работе по формированию правильной речи важно учитывать системное строение и взаимодействие различных компонентов речи: фонематических, лексических, грамматических и семантических.

Принцип последовательного, поэтапного формирования речи. Коррекция речи у детей предполагает последовательное формирование произносительных, лексико-грамматических возможностей и состоит из *трёх этапов: подготовительного этапа; этапа формирования пер-*

вичных произносительных умений и навыков; этапа развития словарного запаса и формирования коммуникативных умений и навыков.

Онтогенетический принцип предполагает учёт основных онтогенетических закономерностей в развитии речевых навыков у детей.

Этиопатогенетический принцип. Определение направлений работы по коррекции и развитию речи, выбор методов и приёмов коррекции должны основываться на понимании механизмов нарушения у конкретного ребёнка.

Принцип дифференцированного подхода предполагает учёт этиологии, механизмов, структуры речевого дефекта, уровня овладения ребёнком фонетической стороной речи, индивидуальных особенностей ребёнка. В процессе обучения необходимо ориентироваться на способность детей усваивать материал и в зависимости от этого усложнять его.

Принцип опоры на сохранные анализаторы. Необходимо формировать множественные связи между сохранными компонентами (зрительным, слуховым, кинестетическим, осязательным и др.) и таким образом добиваться правильной речи.

Принцип коммуникативности. Этот принцип обусловлен основной функцией речи – коммуникативной. Достижение желаемых результатов возможно, когда коррекция речи не ограничивается механическим запоминанием речевого материала, предложенного учителем, а приводит к пониманию, усвоению и возможности применения сформированных речевых навыков в различных ситуациях общения [3, с. 63].

Заключение. Таким образом, проанализированные нами подходы позволяют говорить об их внутреннем единстве, взаимосвязи, взаимодополняемости, наличии идей для реализации исследуемой проблемы. Каждый из них в определённой степени отражается в коррекции речи детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому необходимо учитывать эти подходы при определении психолого-педагогических условий коррекции речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

- 1 Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 186 с.
- 2 Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
- 3 Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варёнова. – Минск: Асар, 2007. – 320 с.
- 4 Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 5 Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
- 6 Змушко, А.М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А.М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 4–9.
- 7 Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
- 8 Коноплёва, А.Н. Реализация современных подходов в организации специального образования / А.Н. Коноплёва // Специальная адукацыя. – 2016. – № 6. – С. 9–13.
- 9 Кульmeneва, Л.Г. Компетентностный подход к современному образованию / Л.Г. Кульmeneва // Народная асвета. – 2012. – № 10. – С. 37–41.
- 10 Лисовская, Т.В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т.В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2007. – С. 51–56.
- 11 Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский. – М.: Политиздат, 1990. – 118 с.
- 12 Сластёнин, В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.