

**Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка**

УДК 376.42

Свиридович Ирина Александровна

**Формирование устной монологической речи
у учащихся младших классов
вспомогательной школы**

**13.00.03 – коррекционная педагогика
(олигофренопедагогика)**

**Автореферат диссертации
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Минск – 1999

Работа выполнена в Белорусском государственном педагогическом университете
имени Максима Танка

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Бобла И.М.

Официальные оппоненты – доктор педагогических наук,
профессор Лалаева Р.И.
– кандидат педагогических наук,
доцент Рахмакова Г.Н.

Оппонирующая организация – Национальный институт образования РБ

Защита состоится 1999 г. в. на заседании совета по защите
диссертаций К02.21.02 при Белорусском государственном педагогическом
университете имени Максима Танка по адресу: 220050, г.Минск, ул.Советская,
д.18, кор.1, ауд.482, тел.220-86-33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке БГПУ им. М. Танка

Автореферат разослан " ____ " _____ 1999 г.

Ученый секретарь
Совета по защите диссертаций

З.А.Апацкая

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертации. Социальная ориентация на гуманистическую сущность общества усиливает ценность любой человеческой жизни как высший ее критерий. Это относится и к детям с психическими отклонениями. Гуманизм означает ответственность общества за их судьбу, за возможность стать полезными его членами.

Связующим звеном во взаимодействии всех людей любого уровня развития является речь, а ее понимание и продуцирование, изложение и транслирование составляют основу всякой деятельности.

Для детей с нарушениями интеллекта особенно важно усвоить речь, поскольку она выступает не только средством общения, но и главным условием их личностного развития. Социальная адаптация умственно отсталых школьников в значительной степени зависит от правильного понимания обращенной к ним речи и умения пользоваться языковыми средствами в учебных и в неучебных ситуациях. В связи с этим совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене в этом направлении.

Проводимая в Республике Беларусь реформа школы предусматривает возможность осуществления нового подхода к языковому образованию умственно отсталых детей на основе антропоцентрической концепции, согласно которой обучение в школе должно быть ориентировано на формирование у учащихся умений реально использовать язык как средство общения и орудие мышления (Г.И.Богин, Н.Г.Еленский, Ю.Н.Караулов, Т.М.Савельева).

Проблемой становления речи умственно отсталых детей в психологическом аспекте занимались Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, В.Г.Петрова, С.Я.Рубинштейн и др. Использование психолингвистического подхода как специфического направления исследования речи аномальных детей получило приоритетное развитие в последние годы (В.К.Воробьева, Р.И.Лалаева, А.А.Леонтьев, Л.Б.Халилова и др.). Теоретическая и практическая важность изучения данного аспекта определяется тем, что разработка психолингвистических и лингводидактических вопросов способствует уточнению представлений о специфике методов обучения данной категории детей.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования монологической речи у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности (А.К.Аксенова, Л.С.Вавина, М.Ф.Гнездилов, Е.А.Гордиенко, С.Ю.Ильина, Р.И.Лалаева, Л.Л.Логвинова, Р.К.Луцкина, В.Г.Петрова, М.П.Феофанов и др.).

Большая часть исследований посвящена вопросам выяснения особенностей логико-содержательной стороны устной и письменной речи: выявлено своеобразие ее лексической стороны (Г.И.Данилкина, Г.М.Дульнев, А.Р.Лурия,

В.Г.Петрова, Т.К.Ульянова и др.); определены пути коррекции грамматического строя речи (А.К.Аксенова, М.Ф.Гнездилов, Л.В.Занков, К.Г.Ермилова, М.П.Феофанов и др.); даны рекомендации по совершенствованию навыков устной и письменной речи (Е.А.Гордиенко, С.Ю.Ильина, Л.Л.Логвинова, К.К.Омирбекова и др.).

Проблемам формирования связной речи посвящены работы белорусских ученых: Л.И.Алексиной, И.М.Боблы, И.Л.Гайко, Т.А.Григорьевой, К.Г.Ермиловой, Т.Л.Лещинской, Т.А.Процко, Е.С.Слепович и др. Раскрыта динамика ее развития, установлены задачи и пути совершенствования коррекционно-воспитательной работы.

Вместе с тем в исследованиях недостаточно отражена технология работы с учащимися младших классов над различными типами монологов (описание, повествование, рассуждение), по осознанию композиции текстов, по обучению осознанным умениям и навыкам самостоятельного построения цельного и связного монологического высказывания. Учитель специальной школы вынужден обращаться к методическим рекомендациям, рассчитанным на нормально развивающихся школьников, что не соответствует возможностям умственно отсталых учащихся и не способствует достижению положительного результата в их обучении. Низкий уровень владения связной речью отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности учащихся, ограничивает их коммуникативные потребности, препятствует обогащению их жизненного опыта. Поэтому поиски путей и средств формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы приобретают особую значимость.

В науке и практике данная проблема остается ключевой и недостаточно разработанной.

Связь работы с научными программами, темами. Диссертационное исследование является частью темы "Научно-методические основы содержания образования, воспитания, коррекционной поддержки и социальной реабилитации детей с особенностями развития" (1991–1998 г.г.), которая разрабатывается отделением дефектологии Национального института образования РБ и входит в тематику научных исследований кафедры олигофренопедагогики дефектологического факультета БГПУ им. М.Танка.

Исследование выполнено в соответствии с законом "Об образовании в Республике Беларусь" и "Концепцией обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками в умственном и физическом развитии в Республике Беларусь".

Цель исследования – научное обоснование путей, средств и приемов формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы.

В соответствии с целью и гипотезой нами определены следующие основные **задачи исследования:**

1. Изучить состояние монологической речи учащихся младших классов вспомогательной школы и выявить ее особенности в процессе создания и использования различных типов текстов.

2. Определить систему учебно-коррекционной работы по развитию монологической речи, наиболее эффективные приемы ее создания.

3. Подготовить методические рекомендации по формированию монологической речи учащихся младших классов вспомогательной школы.

Объект исследования – педагогический процесс формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы.

Предметом исследования являются условия его эффективности.

Гипотеза исследования. Поскольку при умственной отсталости имеет место системное недоразвитие речи, то ее монологическая форма потребует таких путей, средств и методов проведения коррекционного обучения, которые должны обеспечить системное формирование ее компонентов в функционально выраженных типах текстов.

Методологической основой исследования выступают теория отражательной природы психики человека; концепция развития речи в процессе деятельности и общения; антропоцентрическая концепция языкового образования.

Мы также опираемся на учение о многоуровневой, иерархически организованной структуре речевой деятельности (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Т.В.Рябова, Л.С.Цветкова); личностно-ориентированную дидактическую технологию и концепцию учебно-методических комплексов как универсального дидактического подхода к любым проблемам обучения и воспитания.

Методика исследования носила комплексный характер. Использовались методы теоретического анализа научной литературы, наблюдения за поведением учащихся при речевом высказывании, индивидуально-уточняющей беседы и приоритетного выбора речевого задания, психолого-медицинские заключения учащихся, педагогический эксперимент трех видов (констатирующий, формирующий, контрольный). Анализ результатов экспериментальных исследований осуществлялся при помощи статистических методов.

Констатирующий эксперимент проводился в 1995–1996 годах на базе массовой школы № 176 и вспомогательных школ-интернатов № 7, № 10 и № 11 г. Минска. Всего было обследовано 184 испытуемых, из них 56 учеников 1-2 классов массовой школы и 128 учащихся 1–4 классов вспомогательной школы. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями имели диагноз "умственная отсталость в степени дебильности".

Обучающий эксперимент осуществлялся в 1996–1998 уч. г.г. на базе вспомогательных школ-интернатов № 10 и № 11 г. Минска. В нем приняло участие 96 учеников 1-х, 2-х и 3-х классов. Полученные результаты сравнивались с результатами обследования по той же методике контрольных групп, в которые вошли 64 учащихся первого и третьего классов.

Научная новизна и теоретическая значимость полученных результатов заключается в том, что в работе впервые исследованы особенности целостной структуры монологической речи во взаимосвязи ее компонентов, критериев и показателей сформированности. Дано их научное обоснование с позиции личностно-ориентированного обучения. Проведена сравнительная характеристика монологической речи учащихся массовой и вспомогательной школ, получены данные о ее количественной и качественной сторонах с учетом ее комплексной структуры и целевой направленности типа текста. Выявлены особенности монологической речи у учащихся вспомогательных школ на основе соотнесения ее интегративных свойств с функционально-смысловой характеристикой текста. Раскрыты логика и тенденции формирования монологической речи в процессе использования различных обучающих программ, построенных на поэтапном формировании ее компонентов (мотивационно-коммуникативный – содержательно-смысловой – операционный – образно-речевой) в циклической системе различных типов текстов. Разработана общая концепция формирования монологической речи учащихся вспомогательной школы на базе диагностических и обучающих личностно-ориентированных методик. Установлены факторы развития речи с учетом ее структурных компонентов и индивидуальных возможностей учащихся в самостоятельном построении текста. В основу формирования монологической речи положена текстовая идея, образное восприятие которой побуждает к самостоятельному развернутому высказыванию. Впервые предпринята попытка осуществить на материале монологической речи антропоцентрическую концепцию обучения языку.

Практическая значимость исследования состоит в том, что систематизированы методы диагностирования монологической речи; установлены групповые характеристики речевых умений, на базе которых оптимально формируются мотивационно-коммуникативный, содержательно-смысловой, операционный и образно-речевой компоненты во взаимосвязи; обоснована и апробирована система работы по формированию этих компонентов; раскрыты основные пути и ведущие условия, при которых педагогическая деятельность в

аспекте исследования дает оптимальные результаты. Обоснована необходимость изменения программы обучения учащихся вспомогательной школы связной речи в плане более раннего анализа разных типов текстов, дифференцированного употребления терминологии; обеспечена неразрывность реализации дидактических и коррекционных целей на уроках языка; представлены продуктивные приемы обучения.

Социально-экономическая значимость полученных результатов состоит в том, что предложенная технология формирования монологической речи позволяет на творческом уровне обучать и воспитывать умственно отсталых детей, делать их более активными и производительными членами в обществе, снимать многие сложности, связанные с их социализацией. Она позволяет готовить лиц с умственной недостаточностью к самостоятельной жизни и социальной активности. Предлагаемые методические рекомендации по формированию монологической речи у учащихся вспомогательных школ способствуют повышению качества, сокращают сроки обучения и оптимизируют труд педагога.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Особенностью монологической речи умственно отсталых учащихся является отсутствие единства и взаимосвязи между ее компонентами: мотивационно-коммуникативным, содержательно-смысловым, операционным и образно-речевым, их иерархичность в процессе формирования монологической речи при ведущем значении содержательно-смыслового компонента.

2. В процессе формирования монологической речи выделяют три этапа.

На первом этапе обеспечивается развитие мотивационно-коммуникативного компонента.

На втором этапе осуществляется формирование содержательно-смыслового компонента. Основным направлением работы становится ориентация учащихся на контекстное монологическое высказывание. Ориентировочной основой является переход от повествовательного к описательному высказыванию.

Третий этап посвящен формированию операционного и образно-речевого компонентов. Этот процесс обеспечивает такое направление деятельности педагога, как обогащение коммуникативно-речевого опыта учащихся. Ориентировочной основой выступает повествование с элементами описания как развернутый, углубленный, тематический способ передачи информации. Все этапы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

3. Результаты экспериментальной работы дают основание считать необходимым внести изменения в содержание обучения родному языку в соответствии с антропоцентрической концепцией и системным формированием компонентов монологической речи. Уже в начальных классах целесообразно проводить специальную подготовку по обучению учащихся умению определять текстовые характеристики речевого произведения, что способствует

формированию у учащихся умений по восприятию и созданию связных высказываний разных типов.

4. Наиболее эффективными приемами формирования монологической речи выступают следующие: системной подготовки ученика к построению речевого высказывания на основе постепенной детализации образа ситуации; графического построения общего содержания; линейного выстраивания смысловых связей; наглядного моделирования сюжета; моделирования композиционной структуры содержания текста.

5. Ведущим условием формирования монологической речи является личностно-ориентированный подход в обучении. Система коррекционно-обучающей работы представляет собой поэтапную личностно-ориентированную дидактическую технологию обогащения каждого компонента речи. Она включает в себя систему целей, продуктивных обучающих средств, совокупность их дидактических характеристик, систему дидактических приемов, дифференцированных заданий с учетом типа текста, систему мотивации и содержательной модели предполагаемой речи учащихся. Наиболее эффективными средствами обучения выступают: детализированная схема-план описание с опорой на действия и линейная схема признаков предмета с опорой на сенсорный опыт.

Личный вклад соискателя. Исследование представляет собой результаты самостоятельного труда автора с 1993 по 1999 год. Его собственная ориентация в проблеме определилась на основе работы дефектологом в школе № 176 и руководства творческой исследовательской деятельностью учителей вспомогательных школ-интернатов № 10, № 11 г. Минска. Научные позиции соискателя и его авторская технология отражены в методических рекомендациях "Формирование монологической речи учащихся начальных классов вспомогательной школы в учебном процессе".

Апробация и внедрение результатов исследования в практику осуществлялись на научно-практических конференциях в г. Минске (1996 г. – "Диагностика в педагогическом творчестве"; 1997 г. – "Проблемы формирования профессиональной компетентности дефектолога"; 1997 г. – "Научно-исследовательская и методическая работа в учебных заведениях нового типа как средство профессионального совершенствования педагогов"; 1998 г. – "Проблемы развивающего обучения: традиции и инновации"); на научно-методических семинарах учителей младших классов вспомогательных школ г. Минска; на заседаниях кафедры олигофренопедагогики и Ученого совета дефектологического факультета БГПУ им. М.Танка (1996 – 1998). В школах применяются подготовленные автором рекомендации по формированию монологической речи у учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Публикации. Основные положения диссертации нашли отражение в 6 статьях, 4 тезисах и в вышеназванных методических рекомендациях. Общее

количество страниц опубликованных материалов –102.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, общей характеристики работы, 3 глав, заключения, списка использованных источников. Общий объем диссертации занимает страниц, в их число входит 16 таблиц, 2 схемы. Список использованных источников литературы включает 176 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность проблемы, ее состояние в науке и практике, раскрываются объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования, исходные научные позиции автора в нем, определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Формирование монологической речи как психолого-педагогическая и методическая проблема" представлен анализ научной литературы в аспекте поставленной автором проблемы, состояние ее разработанности в теории и практике, сущность, структура и критерии сформированности монологической речи.

Раскрывается сущность основных концепций языкового образования – лингвоцентрическая и антропоцентрическая – применительно к категории умственно отсталых школьников, устанавливается приоритетное значение последней, предметом изучения которой является человек и его речевая деятельность. Это позволило автору утвердиться в необходимости опираться на принцип личностной ориентированности в обучении учащихся вспомогательных школ, а единицей обучения выбрать текст как результат оформления речи.

В связи с этим в главе анализируются различные взгляды ученых на самодостаточность речи, которая проявляется в характере речевого высказывания. Наиболее важными для данной диссертации выступили модели речевого действия как программы изложения мысли (Т.Н.Ушакова), модель речевого высказывания как реакция на внешние побудители (Т.В.Рябова).

Согласно первой модели, развитие речи в целом зависит от установки ребенка, которая определяется возрастными психологическими особенностями, совокупностью знаний о мире и себе, духовными потребностями и опытом, главным образом, коммуникативным. Данные факторы определяют функциональные уровни речи и их переход на более высокую ступень. Определение этой зависимости имело для нашего исследования важное значение в аспекте определения сущности процесса формирования речи.

Вторая модель раскрывает последовательность этапов порождения высказывания: 1) внутреннее программирование речевого высказывания; 2) переход от внутренне речевой программы высказывания к ее реализации средствами языка; 3) моторная реализация высказывания.

Установление этих этапов позволило нам рассмотреть структуру монологической речи (Н.А.Асташов, А.П.Еремеева, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.К.Маркова), факторы ее развития (Н.Г.Еленский, Т.А.Ладыженская, Р.М.Львов, Т.М.Савельева), степень доступности в различные возрастные периоды и для разных категорий учащихся (В.К.Воробьева, Е.С.Слепович, Л.Б.Халилова, Ж.И.Шиф), в том числе и умственно отсталых (Л.С.Выготский, К.Г.Ермилова, С.Ю.Ильина, Р.И.Лалаева, Л.Л.Логвинова, В.Г.Петрова).

Особое внимание в главе в связи с этим уделяется характеристике монологической речи и ее особенностям (Е.А.Барина, Н.И.Жинкин, Т.А.Ладыженская, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, Л.П.Якубинский). За исходное принято определение монологической речи как контекстной, развернутой формы речи, информационная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности и коммуникативная – продолжительное и целенаправленное взаимодействие с другими. Исходя из данного определения в диссертации раскрываются особенности и функции монологической речи. Это позволило определить ее сущностные характеристики, что выступило основополагающим теоретическим положением в целостной концепции настоящего исследования.

Раскрывается специфика овладения монологической речью умственно отсталыми детьми, анализируются программы и опыт работы учителей вспомогательных школ, вскрываются их недостатки и обосновывается необходимость в разработке новой технологии обучения умственно отсталых учащихся, обеспечивающей формирование монологической речи как фактора общего психического развития.

В процессе исследования мы опираемся на утверждение Л.С.Выготского о том, что специфика монологической речи заключается в ее особой структурной организации. Поэтому диагностика особенностей монологической речи предполагает установление ее структурных компонентов, характера их взаимосвязи и раскрытие системы показателей каждого компонента. За исходное понятие критерия нами принята обобщенная характеристика структурных компонентов процесса или явления, а показателями – их реальное проявление в деятельности и поведении индивида (А.И.Кочетов).

На основе анализа литературы нами выделены четыре основных компонента монологической речи.

Мотивационно-коммуникативный компонент (Л.И.Божович, А.Р.Лурия, Т.А.Процко, Д.Б.Эльконин) устанавливает, что полноценное формирование любого явления решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности, мотивы приобретут у него форму самодвижения. Эти мотивы являются общими для любой деятельности и служат отправным моментом, движущей силой всего процесса. А поскольку речь – информационный процесс (А.А.Леонтьев), то основным мотивом речевого высказывания выступает цель как намерение передать информацию (Л.С.Выготский), цель как вступление

в общение при помощи информации (П.Я.Гальперин) и цель как самовыражение через передачу информации (А.Р.Лурия). Эти три качественно отличающихся друг от друга мотива, хотя и объединенные одним термином "цель", составляют мотивационно-коммуникативный компонент речи, в том числе и монологической (В.И.Капинос).

Показателями *содержательно-смыслового компонента* выступают: невербальный анализ ситуации, воспроизведение (составление смысловой программы сообщения), отбор слов, построение фразы, связь предложений и соответствие содержания речи заданию. Смысловое содержание речи усиливается или ослабляется именно за счет указанных элементов. Оно является основой ее восприятия и принятия другими. Оптимальной схемой развертывания логики смысловой информации речи считается такая система подачи фактов, при которой каждый последующий факт связан или вытекает из предыдущего. Это позволяет считать *содержательно-смысловой компонент* основным, системообразующим (Н.И.Жинкин, Р.И.Лалаева, Л.П.Якубинский).

Операционный компонент характеризуют две группы умений. Первая связана с монологическим воспроизведением прослушанного текста и включает умение осмыслить заданный предмет речи, сохранить в процессе размышления основную мысль и инструкцию по речевому высказыванию, логично и композиционно правильно повторить информацию, высказать свое отношение к услышанному. Вторая группа умений связана с импровизацией монологической речи. К ним относятся: умение актуализировать словарь в речевом высказывании, передать основную мысль, умение композиционно оформить высказывание, выразить свое отношение к предмету речи (Л.П.Доблаев, В.Я.Василевская, А.П.Еремеева, Т.А.Ладыженская, Р.М.Львов, Н.И.Политова).

Показателями *образно-речевого компонента* выступают образное восприятие текстовой идеи; соотнесение образа с речевым выражением идеи, выделение соотнесенного образа из ряда других; построение образа и его частей (Г.И.Данилкина, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Т.А.Процко и др.).

Критерии сформированности монологической речи являются одинаковыми для всех детей, но проявление их своеобразно в силу особенностей общего психического и интеллектуального развития школьников.

Вторая глава "Состояние устной монологической речи умственно отсталых учащихся начальных классов" посвящена констатирующему эксперименту, диагностике монологической речи и анализу ее сформированности у учащихся массовой и вспомогательной школ.

Мотивационный компонент выявлялся с помощью комплекса заданий, которые состояли из нескольких серий. В первой серии предлагалось учащимся выбрать из трех заданий (картинок) объект для описания: 1) картинка из опыта; 2) картинка, которая нравится учителю; 3) новая картинка.

Во второй серии заданий учащийся должен выбрать объект для

повествования и в третьей – для доказательства.

Составляющие мотивационного компонента выявлялись на основе выбора заданий. Если школьник выбирал картинку из опыта, мы фиксировали мотив "передача информации". Если выбор падал на картинку, понравившуюся педагогу, то это был мотив "вступление в общение". Выбор новой картинки означал мотив "самовыражение".

По функционально-смысловой принадлежности для исследования нами были отобраны три типа текстов: повествование, описание и элементарное рассуждение. Комплексное исследование включало три серии экспериментальных заданий. В первую серию входили задания, направленные на составление описательного текста. Вторая серия состояла из заданий на составление текста по серии сюжетных картинок, по одной сюжетной картинке, на тему из личного опыта. Третья серия заданий была направлена на выявление умения раскрывать причинно-следственные отношения и на их основе делать простейшие выводы.

В диссертации подробно описаны все разработанные диагностические методики, при помощи которых получены следующие данные.

Мотивация речевого высказывания учащихся массовых школ по сравнению с умственно отсталыми учащимися не так сильно зависит от типа текста, как от сферы реализации монолога. Наиболее оптимально формируется мотив самовыражения (при описании у 44,6%, при повествовании у 53,7% обследованных). К этому периоду они уже накопили опыт передачи информации и используют ее как средство привлечения внимания к себе. У учащихся вспомогательных школ наиболее выражен мотив передачи информации, обусловленный двумя факторами: ориентацией на знакомое задание и ориентацией на внешний бросающийся признак предмета, что замечено у 46,9% учащихся от общего числа обследованных. При этом они охотней участвуют в работе, связанной с описанием предмета или явления, ориентируясь на старый образец. Другие мотивы проявляются чрезвычайно слабо (самовыражение – у 23,5% учащихся, вступление в общение – 29,6% при описании). Вместе с тем только взаимосвязь указанных мотивов обеспечивает самостоятельное монологическое высказывание.

Подобным же образом были изучены и другие компоненты монологической речи и дана их сравнительная характеристика, в том числе относительно каждого класса.

У учащихся массовой школы составляющие содержательно-смыслового компонента проявляются адекватно возрастным возможностям и дидактическим требованиям и при составлении описательного, и повествовательного текстов, и при рассуждении.

При составлении описательного текста речь полностью соответствует заданию у 9,4% учащихся; частично соответствует у 31,9%; не соответствует у 58,7% учащихся вспомогательных школ. Объем речевых высказываний

составляет от 2 до 5 предложений. Высказывания слабо или совсем не связаны с предметом речи. Об этом свидетельствует их малая информативность, нарушение синтаксической связности, смысловые несоответствия и ошибки, ситуативность и фрагментарность. Преобладает информация, играющая второстепенную роль в раскрытии содержания по сравнению с семантически необходимой. Монологи учащихся вспомогательной школы в большинстве лишены замысла, не имеют логической завершенности. Учащиеся затрудняются провести анализ предлагаемой ситуации, свое доказательство они строят по малосущественным или второстепенным признакам, неумело используя средства связи.

Идентичные данные получены в результате диагностики двух других компонентов: операционного и образно-речевого.

Констатирующий эксперимент показал, что во вспомогательной школе нет системы работы по целенаправленному формированию монологической речи на основе взаимосвязи ее компонентов. Каждый из них лишь косвенно и отдельно развивается преимущественно в повествовании. Поэтому возникает необходимость осуществления системного подхода, который обеспечил бы целостное формирование монологической речи во взаимосвязи составляющих ее компонентов (мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового и образно-речевого).

В третьей главе "Пути формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы" раскрыты цели, задачи, содержание формирующего эксперимента, этапы их реализации и его результативность. Каждый этап соответствовал определенному направлению педагогической деятельности.

Программа формирующего эксперимента включала в себя как систему работы по формированию каждого компонента монологической речи (система развивающих уроков, коррекция содержания обучения, система новых дидактических средств и совокупность приемов, обеспечение необходимых условий), так и разработанную нами индивидуализированно-обучающую технологию. Суть ее заключается в поэтапной смене целей, связанных с конкретным проявлением и формированием компонентов монологической речи; в постоянном подчинении им обучающих средств; в прямом использовании их дидактических особенностей; в дифференциации приемов и методов; в применении серии специальных развернутых типов заданий; в постоянно сопровождающей мотивации действий учителя и ученика; в моделировании монолога.

Основными путями формирования монологической речи выступают:

1. *Комплексная мотивация речи*, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и установки на других по двум алгоритмам:

- это очень интересно, это ты хорошо знаешь и это ты умеешь;
- это интересно, этого ты еще не знаешь, но ты сумеешь.

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действенно-игровые ситуации, которые способствовали актуализации знаний детей и создавали необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

2. *Ориентация учащихся на контекстное монологическое высказывание.* Данное направление работы предполагало анализ текста-образца, формирование представления о тексте как едином целом на основе умения узнавать существенные его признаки и образцы связной речи. Для этого учащиеся соотносили текст, опираясь на наглядно-чувственную опору. При этом моделирование наглядно-чувственного образа ситуации осуществлялось в разных вариантах: а) беспорядочный набор слов; б) предложение; в) набор предложений; г) текст. В работе с учащимися использовались карточки-опоры, творчески стандартизированные задания и другие.

3. *Обогащение коммуникативно-речевого опыта.* Формировались две группы умений и навыков монологического высказывания, соблюдалась определенная последовательность в построении различных типов связного развернутого высказывания, осуществлялось формирование репродуктивных форм монологической речи с опорой на образец и переход к самостоятельным действиям, от высказываний с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

Особенностями обучения являлись: четкая дифференциация инструкций, адаптация методических приемов и форм работы с учетом интеллектуального нарушения, определенная последовательность и взаимосвязь в обучении различным типам монологических высказываний, тесная взаимосвязь в обучении построению текстов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. Логика построения речевого высказывания связывалась с констатацией признаков при описании, с динамикой событий при повествовании. Особое внимание уделялось вариативности композиционного построения и связанного с ним самостоятельного отбора лексического материала по типам высказываний. Использовались тексты и упражнения целенаправленного характера, которые отвечали следующим требованиям: постепенное нарастание сложности упражнений от простого повторения по образцу к самостоятельному описанию предметов, событий, выражению отношений к ним, а затем к изложению отношения в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде.

Специальное внимание уделялось формированию навыков планирования сообщения со стороны его содержания, композиционной последовательности изложения, соблюдения временной и причинно-следственной взаимосвязи событий. Последовательность и логика изложения материала отрабатывались с опорой на серию сюжетных картин, моделирование сюжета рассказа, картинно-символический и словесный план. Конструирование монологических

высказываний с опорой на модели способствовало формированию умения переносить усвоенные знания на построение собственных высказываний.

Опыт экспериментального обучения убедил нас в том, что знакомство учащихся с элементарной системой лингвистических знаний способствует сознательному овладению ими умением создавать текст. Формирование лингвистических знаний осуществляется в процессе анализа различных типов текстов в плане содержания, логико-композиционного построения и речевого оформления. Формирование этих знаний включало три этапа: введение понятия и формирование соответствующих умений; выявление типичных ошибок в знаниях и умениях и их исправление; выполнение учащимися самостоятельных заданий, предусматривающих использование полученных знаний.

На заключительном этапе эксперимента был проведен срез, в результате которого получены следующие данные: у большинства учащихся экспериментальных классов произошел сдвиг от мотивов, связанных с передачей информации, в сторону мотивов, связанных со вступлением в общение (у 43,7% во вторых классах и 34,4% в третьих по сравнению с исходными данными – 28,1% и 31,3%) и самовыражением (соответственно 37,5% , 53,1%, при первичных показателях – 18,8%, 25%).

Произошли значительные изменения в содержании монологических высказываний: возросли возможности школьников в полном и точном воспроизведении текста при пересказе и при создании собственных высказываний. Учащиеся составляли тексты в основном самостоятельно, не наблюдалось затруднений в раскрытии темы, реализации собственного замысла, что свидетельствует о влиянии методики экспериментального обучения на повышение качества понимания и реализации предлагаемого им задания. Относительно содержательно-смыслового компонента зафиксировано следующее: при описании объекта полное соответствие высказываний заданию выявлено у 23,7% учащихся вторых и 42,5% учащихся третьих экспериментальных классов по сравнению с 4,4% и 10% соответственно в начале эксперимента; при повествовании – у 32,5% вторых и 47,5% учащихся третьих классов (ранее было 8,1% и 15%). Школьники более уверенно стали пользоваться полноструктурными предложениями, среди которых возросло число коммуникативно сильных. У учащихся контрольной группы эти данные существенно ниже.

Увеличилось количество раскрываемых в высказываниях детей микротем, что свидетельствует о содержательном обогащении их речевого опыта. В высказываниях учащихся экспериментальных классов содержалось от трех до девяти микротем, в то время как учащиеся контрольных классов раскрывали две-три (реже четыре) микротемы.

Наиболее значительными в экспериментальном классе являются результаты относительно дифференцированного отбора информации для построения различных типов текстов. Об этом свидетельствует увеличение количества

использования ими наглядно воспринимаемых признаков: цвета, формы, величины, вкусовых качеств, названия и описания частей объекта. Так, если в высказываниях учащихся контрольных классов при описании объекта отмечается только один признак (основной цвет), то в монологах учеников экспериментальных классов содержится три признака. То же самое касается относительно информации, связанной с опытом и знаниями ребенка (область использования объекта, назначение его и т.д.). Для повествовательных текстов учащиеся отбирали информацию, необходимую для раскрытия содержания и динамики сюжетной линии: о действующих лицах, выполняемых действиях, местах и времени происходящих событий. Произошли изменения в плане способа передачи информации. Если учащиеся экспериментальных классов старались дать описание в определенной системе, то учащиеся контрольных классов в большинстве случаев перечисляли признаки предметов преимущественно в беспорядке. Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальных классов научились целенаправленно использовать полученную информацию для построения контекстного монологического высказывания повествовательного и описательного типов.

В диссертации подробно представлены данные, характеризующие развитие других компонентов – операционного и образно-речевого.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование монологической речи у учащихся вспомогательной школы в процессе личностно-ориентированного обучения обеспечивает развитие интеллектуальных возможностей, более интенсивное и качественное овладение умением пользоваться речью, сознательно строить тексты, служит реализации требований к образованию и воспитанию указанной категории школьников, является одним из основных направлений перестройки работы школы.

1. Особенностью монологической речи является наличие в ее структуре четырех компонентов, из которых ведущим в процессе ее формирования выступает содержательно-смысловой [4 – 6].

2. Проведенные исследования показали, что у учащихся вспомогательной школы уровень выполнения заданий на составление различных типов монологических высказываний по всем критериям значительно ниже, чем у учащихся массовой школы. Отсутствие самостоятельности в составлении высказываний, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, несоответствие речи заданию, незавершенность фрагментов, длительные паузы на границах фраз и внутри предложения, повторы фраз и их частей, нарушение связности, отмечаемые у учащихся вспомогательной школы, свидетельствуют не только о несформированности монологической речи у данной категории детей, но и об отсутствии целостной коррекционной системы работы в

школе с учетом взаимосвязи конкретных компонентов монологической речи и их показателей. Это требует переориентации учителей вспомогательных школ на личностно-ориентированную систему формирования монологической речи на диагностической основе и соблюдение этапов ее формирования: обеспечение мотивации, ориентации на контекстное монологическое высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта учащихся [1].

3. Ориентация младших школьников на контекстное монологическое высказывание осуществляется в процессе знакомства со способами построения текста-образца. Предусматривался постепенный переход от формирования у учащихся репродуктивных форм монологической речи (с опорой на образец) к самостоятельным высказываниям по собственному замыслу и определению текстовой характеристики речевого произведения [6].

4. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста. Переход к пересказу и самостоятельному составлению текста возможен лишь после усвоения отношений предметно-словесных комбинаций, семантического отбора слов, графического моделирования сюжета, детализации образа ситуации [2].

5. Личностная ориентированность обучения требует использования индивидуально выраженных методов и приемов обучения (детализации образа, постепенного наращивания признаков предмета, звуко-смыслового выделения признака, параллельного описания динамических и статических характеристик объекта, уточнения предмета речи и другие); адаптации методических приемов и форм работы с учетом интеллектуального нарушения (от конкретного к абстрактному, от близкого к далекому с опорой на зону ближайшего развития); содержательной последовательности обучения различным типам монологических высказываний; дифференциации учебных заданий по композиционному построению и связанному с ним самостоятельному отбору лексического материала согласно типам текстов [7].

Исследование выявило необходимость и возможность целенаправленной работы по формированию связной речи у учащихся вспомогательной школы, показало эффективность проведенной нами коррекционной работы.

Результаты исследования подтвердили основное положение научной гипотезы о том, что монологическая форма речи требует таких путей, форм и методов проведения коррекционного обучения на всех уроках, которые обеспечивают системное формирование ее компонентов в функционально выраженных типах текстов.

СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

1. Исследовательский подход к преодолению речевых недостатков младших школьников //Педагогическое творчество как предмет науки и практической деятельности в учреждениях образования: Сб. науч. тр. /Мин. обл. ин-т усоверш. учителей.–Мн., 1993.– С. 69–73.
2. Диагностика взаимосвязи речевого и личностного развития младших школьников //Диагностика в педагогическом творчестве: Сб.науч.тр. – Минск: М-во образования и науки Республики Беларусь. Мин. обл. ин-т усоверш. учителей.– Мн., 1996.– С. 108–115.
3. Виды речевых нарушений у младших школьников //Инновационные процессы в образовании: Сб. науч. тр. – Славянск-на-Кубани: М-во общего и проф. образования Российской Федерации, 1997.–С. 102–111.
4. О некоторых аспектах структуры монологической речи //Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: Сб. науч. ст. /Под ред. А.П.Сманцера; М-во образования Республики Беларусь. Ин-т повышения квалифик. и переподг. руковод. работников и специального образования.–Мн., 1997.– С. 427–432.
5. Критерии и показатели сформированности связной устной речи //Проблемы развивающего обучения: традиции и инновации: Матер. межд. научно-практической конференции 20–25 мая 1998 г. /БДПУ им. М.Танка.– Минск, 1998.– С. 113–117.
6. Умения устно описывать предмет учащимися младших классов вспомогательной школы //Дэфекталогія.– 1998.– №3.–С 25–38.
7. Формирование монологической речи учащихся начальных классов вспомогательной школы в учебном процессе: Методические рекомендации /М-во образования Респ.Беларусь, БГПУ им. М.Танка.– Минск, 1998.– 44 с.
8. О дефектологической подготовке воспитателей дошкольных детских учреждений и учителей начальных классов //Дэфекталагічная адукацыя: новая парадыгма: Тэз. дакл. канф. /БДПУ імя М.Танка.– Мінск, 1995.– С. 91–92.
9. Подготовка будущего учителя к индивидуальной работе с учащимися, имеющими речевые нарушения //Пути повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров с университетским образованием: Материалы республиканской научно-практической конференции (9–10 октября 1995 года).– Минск: БГУ, 1995.– С. 217–222.
10. Развитие устной монологической речи младших школьников вспомогательной школы //Проблемы формирования профессиональной компетентности дефектолога: Матер. республ. научно-практической конференции /М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ им. М.Танка.– Минск, 1997.– С. 97–99.
11. Мотивация монологической речи учащихся младших классов вспомогательной школы //Проблемы и перспективы устойчивого развития

туристско-рекреационного комплекса Краснодарского края: Сб. материалов научно-практической межрегиональной конференции.– /Сочи: Изд-во СГУТиКД, 1998. – С. 140–145

РЕЗЮМЕ

Свиридович Ирина Александровна

Формирование устной монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы

Ключевые слова: формирование, монологическая речь, личностно-ориентированное обучение, коррекция личности умственно отсталого ученика, диагностика, композиция текста, функционально-смысловые типы текстов, описание, повествование, рассуждение, компоненты монологической речи, мотивация, вербальный опыт, содержательно-смысловой компонент, операционный компонент, образно-речевой компонент, технология.

Объект исследования – педагогический процесс формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы.

Предметом исследования являются условия его эффективности.

Цель исследования – научное обоснование путей, средств и методов обучения монологической речи.

Исследование требовало реализации следующих теоретических и практических **методов:** теоретического анализа научной литературы, психолого-медицинских заключений, педагогического эксперимента, наблюдения, индивидуально-уточняющей беседы и приоритетного выбора речевого задания.

В исследовании обоснована идея формирования монологической речи на основе взаимосвязи ее компонентов и дифференциации функционально-смысловых типов текста. Представлена система диагностики монолога на базе специально разработанных личностно-ориентированных методик и критериев сформированности компонентов речи. Осуществлена сравнительная характеристика и установлены особенности монологической речи у учащихся массовой и специальной школ. Разработана продуктивная технология обучения монологической речи младших учащихся вспомогательной школы. Установлены этапы, факторы и тенденции формирования монологической речи у названной категории учащихся.

Результаты исследования используются педагогами вспомогательных школ путем внедрения разработанных автором методических рекомендаций по организации учебного процесса в направлении развития монологической речи.

РЭЗІЮМЕ

Свірыдовіч Ірына Аляксандраўна

Фарміраванне вуснай маналагічнай мовы ў вучняў малодшых класаў дапаможнай школы

Ключавыя словы: фарміраванне, маналагічная мова, асобасна-арыентаванае навучанне, карэкцыя асобы вучня з разумовай адсталасцю, дыягностыка, кампазіцыя тэксту, функцыянальна-сэнсавыя тыпы тэкстаў, апісанне, апавяданне, разважанне, кампаненты маналагічнай мовы, матывацыя, вярбальны вопыт, змястоўна-сэнсавы кампанент, аперацыйны кампанент, вобразна-моўны кампанент, тэхналогія.

Аб’ект даследавання – педагагічны працэс фарміравання маналагічнай мовы ў вучняў малодшых класаў дапаможнай школы.

Прадметам даследавання з’яўляюцца ўмовы яго эфектыўнасці.

Мэта даследавання – навуковае абаснаванне шляхоў, сродкаў і метадаў навучання маналагічнай мове.

Даследаванне патрабавала рэалізацыі наступных тэарэтычных і практычных **метадаў**: тэарэтычнага аналізу навуковай літаратуры, псіхалага-медыцынскіх заключэнняў, педагагічнага эксперыменту, назірання, індывідуальна-удакладняльнай гутаркі і прыярытэтнага выбару моўнага задання.

У даследаванні абаснавана ідэя фарміравання маналагічнай мовы на аснове ўзаемасувязі яе кампанентаў і дыферэнцыяцыі функцыянальна-сэнсавых тыпаў тэксту. Прадстаўлена сістэма дыягностыкі маналога на базе спецыяльна распрацаваных асобасна-арыентаваных метадык і крытэрыяў сфарміраванасці кампанентаў мовы. Ажыццёўлена параўнальная характарыстыка і ўстаноўлены асаблівасці маналагічнай мовы ў навучэнцаў масавай і спецыяльнай школ. Распрацавана прадуктыўная тэхналогія навучання маналагічнай мове малодшых вучняў дапаможнай школы. Устаноўлены этапы, фактары і тэндэнцыі фарміравання маналагічнай мовы ў названай катэгорыі навучэнцаў.

Рэзультаты даследавання выкарыстоўваюцца педагогамі дапаможных школ шляхам укаранення распрацаваных аўтарам метадычных рэкамендацый па арганізацыі навучальнага працэсу ў напрамку развіцця маналагічнай мовы.

SUMMARY

Sviridovich Irina Aleksandrovna

Forming of oral monologue in primary pupils of special schools for mentally retarded children

Key words: forming, monologue, person oriented teaching, personality correction of a mentally retarded pupil, diagnostics, composition of the text, functionally semantic types of texts, description, narration, discourse, monologue components, motivation, verbal experience, contextually semantic component, figurative speech component, technology.

Object of investigation – pedagogical process of forming of monologue in younger pupils of the auxiliary school.

Subject of investigation is conditions of its effectiveness.

Purpose of investigation – scientific substantiation of ways, means and methods of teaching monologue.

The investigation demanded realization of such theoretical and practical **methods** as theoretical analysis of scientific literature, psychological and medical conclusions, pedagogic experiment, observation, individually specifying talk and priority choice of speech task.

The idea of formation of monologue on the basis of its interconnection of its components and differentiation of functionally semantic types of texts is well-grounded in the investigation. The investigation presents a system of diagnostics of a monologue on the basis of specially elaborated person oriented methods and criteria of formation of speech components. The work accomplished comparative characteristic and defined peculiarities of monologue speech in the pupils of mass and special schools.

Productive technology of teaching monologue speech for the younger pupils of the auxiliary school is worked out. The stages, factors and tendencies of forming the monologue of the above mentioned category of pupils.

The results of the investigation are used by the teachers of auxiliary schools by way of introduction of methodic recommendations in the organization of the teaching process for development of monologue speech.