



**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ДИАГНОСТИКИ, ПРОФИЛАКТИКИ И
КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ**

ТОМ II

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ДИАГНОСТИКИ, ПРОФИЛАКТИКИ И
КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ**

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ,
ПОСВЯЩЕННАЯ 10-ЛЕТИЮ МГПУ

10-11 ОКТЯБРЯ 2005 ГОДА

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИИ

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПРИНЦИПА КОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

ББК 74.3
С 56

Печатается по решению Ученого совета факультета специальной педагогики и специальной психологии Московского городского педагогического университета. Протокол № 1 от 29.08.05.

Редакционная коллегия:
Приходько О.Г., Русецкая М.Н.

Все материалы, представленные в сборнике, печатаются в авторской редакции.

Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. Том II. Материалы секции «Реализация системного принципа коррекционной работы по преодолению речевых нарушений». – М.: МГПУ, 2005. – 276с.

ISBN 5-243-00174-0 («Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития» все издания)

ISBN 5-243-00176-7 («Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития» том-II)

В настоящем сборнике представлены доклады и статьи участников научно-практической конференции с международным участием, посвященной 10-летию МГПУ, прошедшей 10-11 октября 2005 года. Сборник печатается в трех томах. В первый том вошли материалы секций: «Подготовка кадров для системы специального образования», «коррекционно-развивающие технологии в образовании детей с нарушениями слуха» и «Инновационные подходы к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями». Во втором томе представлены материалы секции «Реализация системного принципа коррекционной работы по преодолению речевых нарушений». Третий том содержит доклады и статьи секции «Медико-психолого-педагогическое сопровождение современного образовательного процесса». Сборник представляет интерес для преподавателей вузов, дефектологов, логопедов, олигофренопедагогов, психологов, а также для аспирантов и студентов.

11. Протасова Е.Ю. Беседа по книге в ситуации двуязычия. // Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции. С.-Петербург. 1996.
12. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. Новое в лингвистике, вып. VI. Языковые контакты. М., 1972.
13. Файед С. Характеристика речевого развития арабских детей, поступающих в школу. Дис. Канд. пед наук. – М., 2002.
14. Leopold W. Speech development of a bilingual child. Evanston: North-Western University Press, 1939.
15. Ronjat, J. Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue. Paris: Champion, 1913.

*Курбангалиева Ю.Ю. - кандидат педагогических наук,
Астраханский государственный педагогический университет*

Лагун Т. Т.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Под развитием речи в практике обучения русскому языку учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) понимается система работы над созданием навыков активного владения языком в целях общения.

Проблема формирования и развития связной монологической речи дошкольников и младших школьников с тяжелой речевой патологией привлекала внимание многих исследователей (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичева, Л.М. Чудинова и др.).

Формирование монологической речи, согласно Л.Ф. Спириной, начинается с работы над пониманием звучащей речи. Приобретенное детьми представление о связном высказывании постепенно реализуется в собственных высказываниях с обязательным соблюдением временной и логической последовательности. При этом автор обращает внимание на ведущую роль речевой практики, самостоятельной активной языковой деятельности учащихся с ТНР, необходимость создания таких ситуаций, которые побуждали бы ребенка к высказыванию. Основой развития монологической речи, по мнению Л.Ф. Спириной, является формирование

лексико-грамматических обобщений, сочетание практики общения и специальных языковых упражнений.

Л.М. Чудинова предлагает систему работы по развитию речи, направленную на развитие понимания и формирование потребности в активной речевой деятельности, но связывает ее с активизацией мыслительной деятельности учащихся с ТНР.

Р.Е. Левина особую роль отводит формированию умений воспроизводить по памяти подробности увиденного, строить предложения со словами прочитанного текста. В то время как Н.И. Жиңкин, критикуя путь отраженного, механического заучивания образца как способ формирования связной речи, пишет, что первоначальные смысловые связи нужно создавать не на вербальных, а на предметных отношениях сначала в пределах микротемы, а затем в целом тексте. Переходить же к самостоятельному высказыванию, по мнению автора, следует после успехов с предметно-смысловым комбинированием.

Его же точку зрения разделяет О.Е.Грибова, которая описывает методический ход перевода содержания текста в предметно-понятийный план (мысленно или наглядно), чтобы облегчить учащимся с ТНР процесс оречевления. Такой перевод, по мнению О.Е. Грибовой, лучше всего осуществлять с помощью систематических рисунков, инсценировок, драматизации и опорных слов.

А.А. Алмазова содержание своей методики обучения учащихся с нарушениями речи построению письменных монологических текстов основывает на использовании содержательных и смысловых опор в процессе подготовки к написанию текста и моделей, отражающих пооперационный, серийно-последовательный способ деятельности по созданию связных высказываний. По словам автора, применение таких зрительных невербальных опор является действенным средством, помогающим коррекции имеющихся нарушений связной речи.

Методика развития описательно-повествовательной (монологической) речи, опирающаяся на жизненный опыт учащихся с ТНР, предложена К.В. Комаровым. Он предлагает постепенное усложнение речевого материала и увеличение его дозировки, постепенное увеличение самостоятельности детей, взаимодействие с разговорной речью.

Поэтапность работы по формированию связного высказывания у детей с ТНР отражена в работах В.К. Воробьевой и Т.Б. Филичевой. Методика формирования связной речи младших школьников с моторной алалией, предложенная В.К. Воробьевой, основана на сознательном усвоении учащимися правил построения текста, направлена на активизацию интеллектуальных возможностей и учебно-коммуникативных потребностей учащихся с ТНР и включает этапы от спонтанного овладения до формирования умений создавать контекст с опорой на усвоенные правила внутреннего и внешнего построения связных высказываний. Т.Б. Филичевой предложены следующие этапы работы: словарная работа, обучение самостоятельному описанию предмета, обучение самостоятельному

составлению рассказа по серии картин, обучение заучиванию стихотворений, пересказ художественных текстов.

Методические рекомендации по развитию связной речи у учащихся с ТНР старших классов имеются в работе Л.Р. Давидович. Работа по формированию умений и навыков связного и правильного изложения мыслей в устной и письменной речи, согласно автору, должна включать в себя: развитие понимания и уточнение смыслового содержания текста; развитие понимания и уточнение смысла загадок, пословиц, поговорок, афоризмов; совершенствование ответов на вопросы; совершенствование вопросов с целью научить школьников свободно пользоваться вопросной формой в общении; совершенствование навыков пересказа с предварительной подготовкой при помощи текста-образца; совершенствование навыков рассказывания по заданной теме, по личному опыту, по картине, по имеющемуся началу и концу текста; совершенствование навыков письменного изложения и сочинения; совершенствование навыков тематического устного выступления.

Итак, в специальной литературе в значительной степени решена проблема формирования и развития связной монологической речи младших школьников с ТНР. Анализ изученных источников показывает, что вопрос формирования устной и письменной монологической речи в рамках функционально-смысловых типов речи учащихся средних классов школы для детей с ТНР разработан недостаточно. Мы считаем, что данная проблема является перспективным направлением в образовании детей с ТНР и требует дальнейшей разработки.

Направление нашего исследования определено в соответствии с положениями, сформированными Т.А. Ладъженской, В.И. Капинос, Л.А. Муриной: развитие монологической речи – это главным образом овладение знаниями о способах деятельности. Специфика этих знаний – в их направленности на усвоение речеведческой теории, которая в свою очередь является основой для формирования коммуникативных умений. Обучение построению монологических текстов предполагает работу над всеми коммуникативными умениями в комплексе.

Основная цель нашей работы – разработать методику обучения монологическому высказыванию типа рассуждения в средних классах школы для детей с ТНР. Выбор нами такого функционально-смыслового типа монологической речи как рассуждение продиктован прежде всего тем, что данный тип речи в наибольшей степени способствует формированию коммуникативных умений, позволяющих выразить свою точку зрения. Это, в свою очередь, обеспечивает лучшее понимание учащимися с ТНР изучаемого материала и более высокий уровень владения навыками по русскому языку. Так как результатом процесса рассуждения является текст соответствующего типа, то обучение должно быть направлено на формирование умения создавать текст (монологическое высказывание) типа рассуждения в устной и письменной форме.

Творческое овладение способами рассуждения, умение определять наиболее целесообразный ход в рассуждении, выбрать важное, существенное, отбросить несущественное – это наиболее эффективные умения, которым надо обучать учащихся с ТНР при подготовке к продуцированию монологических высказываний типа рассуждения.

Строить работу над связной речью только на основе системы умений и не сообщать никаких специальных лингвистических знаний учащимся – это значит формировать умения и навыки чисто практическим путем, основываясь лишь на языковой интуиции школьников.

Поскольку речевое действие – это система действий, направленных на создание высказывания в соответствии с целями, условиями общения, то успешность обучения монологическому высказыванию зависит от того, насколько осознанно ученики с ТНР обучаются выполнению соответствующих действий. Существующая в школе для детей с ТНР система работы по развитию связной речи соотносится со всеми фазами речевой деятельности. В связи с этим при обучении учащихся с ТНР продуцированию письменных и устных монологических высказываний следует отрабатывать общеучебные текстовые умения: научить школьников с ТНР конструированию различных по функции зачинов, концовок, разнообразным способам развертывания содержания.

Всю работу по подготовке и продуцированию устных и письменных монологических высказываний типа рассуждения мы намерены разделить на несколько этапов: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Предтекстовый этап предполагает знакомство с текстом-рассуждением, формирование умения определять его части и особенности. На текстовом этапе необходимо привлечение знаний теории текста, его категориальных признаков (виды зачинов, концовок, способы развертывания содержания), правил речевой коммуникации. К условиям, необходимым для текстового этапа, относится и знание речеведческих понятий (текст, тип текста, его логико-композиционная структура). На основании этих знаний отрабатываются умения формулировать тему, идею, тезисы в соответствии с содержанием; связывать все компоненты монологического высказывания типа рассуждения, учитывая закономерности речевой коммуникации; использовать выразительные языковые средства, характерные данному типу текста. Послетекстовый этап предполагает закрепление умения структурировать текст типа рассуждения, формирования частных умений: умения написать изложение, сочинение, взаимосвязывать его части, эксплицировать ход мысли, совершенствовать навыки редактирования собственных и чужих текстов.

Таким образом, методика обучения монологическому рассуждению, на наш взгляд, должна основываться, прежде всего, на коммуникативных умениях (вдумываться в тему, раскрывать основную мысль и т.д.), а также на знании речеведческих понятий (текст, тип, стиль, смысловое и грамматическое единство).

Литература

1. Алмазова А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. – Дисс.... канд.пед.наук. – М., 1998. – 203с.
2. Ворбьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией. – Автореф. дисс.... канд.пед.наук. – М., 1986.
3. Грибова О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи (в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи). – Автореф. дисс.... канд.пед.наук. – М., 1990.
4. Давидович Л.Р. Особенности формирования речи и письма у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи// Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – с.95-101.
5. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы). – М.: Педагогика, 1980. – 192с.

*Лагун Татьяна Томашевна - аспирантка кафедры логопедии факультета специального образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь*

Лагутина А.В.

К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ И РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 4-5 ЛЕТ

Современные требования к эффективности обучения грамоте становятся выше из года в год. Это обусловлено постоянно возрастающей в современных условиях ролью чтения как деятельности, которая обеспечивает общеобразовательную подготовку человека, воссоздает опыт, стимулирует развитие всей интеллектуальной сферы деятельности, организует поведение, совершенствует личность. Большое внимание педагогов, психологов и логопедов обращено к проблеме обучения и формированию первоначальных навыков чтения у детей 6-7 лет. (Воскресенская, Журова, Редозубов, Сохин, Эльконин и др.) Методики обучения чтению разработаны в основном для детей старшего дошкольного или младшего школьного возраста. Однако тенденция в сторону вербализации образования, все возрастающие неадекватно завышенные требования школы к поступающим в школу