



**ПРОБЛЕМЫ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

**НОВОКУЗНЕЦК
2003**

**ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.** Материалы межрегиональной на-
учно-практической конференции. - Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. - 139 с.

Редакционная коллегия: д.п.н., профессор М.В.Артюхов;
д.п.н., профессор С.В.Кривых;
к.п.н., доцент Т.С.Шахматова.

Рецензенты:

д.п.н., профессор Н.Н. Суртаева, РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург;
д.х.н., д.п.н., профессор А.А. Макареня, ТОГИРРО, Тюмень.

ISBN 5-8288-0519-3

В сборнике научно-методических материалов представлены статьи и наработки ученых, аспирантов, методистов и педагогов, посвященные проблемам системы коррекционно-развивающего обучения в современном образовательном пространстве, опыту реализации современных коррекционно-развивающих технологий обучения и воспитания, перспективам развития коррекционной педагогики.

Материалы предназначены для преподавателей учебных заведений VIII вида и студентов педвузов.

4306010000
П -----
7С2(03)-2003

© Институт повышения квалификации
г.Новокузнецка, 2003

© Московский открытый педагогический
университет им. М.А. Шолохова, 2003

Исследование показало необходимость системной коррекционно-развивающей работы по улучшению состояния зрительной и слуховой памяти детей с особенностями психофизического развития. Сопоставительный анализ результатов эксперимента позволил определить пути дифференцированного подхода к данным группам детей: для школьников с дизартрией необходимым является развитие оптико-пространственного гнозиса, пространственных представлений в комплексе с развитием памяти; для детей с ЗПР приоритетным является сочетание развития мнестической деятельности с коррекцией процессов мышления, воображения, внимания. Однако очевидно, что обеим группам детей необходима систематическая работа по развитию всех компонентов речи в комплексе с развитием памяти.

Состояние исследованной нами механической памяти в значительной степени зависит от уровня развития смысловой. Качество мнестических процессов тем выше, чем в большей мере они опираются на интенсивную мыслительную деятельность. Коррекция связной речи находится в тесной взаимосвязи с развитием смысловой памяти: умением обобщать материал, выделять главные мысли в тексте (создавать мнестические опоры). Успешное овладение такими умениями должно опираться на использование наглядного моделирования как средства расширения сенсорной основы обобщения. Использование идеальных моделей (рисунков, схем) помогает ребенку увидеть существенные стороны изучаемого объекта (текста), выделить его основные признаки, разделить на смысловые части, выполняя к каждой смысловой единице текста рисунок, ребенок запоминает главную мысль, а по полученной системе схем, отражающих содержание каждой смысловой части, легко воспроизводится сам текст.

Создание с помощью наглядного моделирования мнестической базы способствует развитию связной речи детей и созданию основы для успешной коммуникации и взаимодействия с окружающими. Развивая все виды памяти, основное внимание необходимо уделять смысловой, так как именно опосредствованное словом запоминание является самым продуктивным.

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Лазун Т.Т.

К числу важнейших задач логопедической работы с учащимися, имеющими тяжелые нарушения речи, относится формирование у них связной монологической речи. Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, В.П.Зинченко, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.).

К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказываний - произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателей, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (Н.А.Годовань, Л.А.Долгова, А.Г.Зикеев, А.Р.Лурия и др.). Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание заранее задано и предварительно планируется.

Характеристика монологической речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы.

В современной логопедии несформированность монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи рассматривается как расстройство определенных звеньев в многоуровневой структуре речевой деятельности (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирина, С.Н. Шаховская и др.). По мнению этих авторов, одной из причин несформированности структуры предложений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является отсутствие мотива и потребности общения в связной форме. При более развитой речи причиной несформированности контекста является незрелость внутренних речевых операций - операций выбора слов и построения плана высказывания (В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, С.Н. Шаховская, Л.Б. Халилова и др.).

Несмотря на то, что в специальной литературе имеется достаточно сведений об особенностях монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, однако - отсутствуют сведения, касающиеся монолога-рассуждения у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Овладение таким типом монологической речи, как монолог-рассуждение, требующим аргументации и доводов, учащимися с тяжелыми нарушениями речи создает предпосылки для более углубленного понимания ими мыслей, способствует развитию абстрактного мышления, подготавливает к восприятию текстов учебников. Все это обеспечивает успешность обучения данной категории детей в школе и предупреждает их речевую беспомощность в ситуациях вербального взаимодействия с окружающими после окончания школы.

Изучение особенностей монолога-рассуждения учащихся 5-7 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи позволило прийти к следующим выводам:

- недостаточное понимание логики и содержания данного типа монолога;
- отсутствие необходимой аргументации для доказательства того или иного положения, и, как правило, рассуждения учащихся малословны, бессвязны, довольно часто нелогичны;
- трудности анализа предполагаемой ситуации (доказательства строятся по малосущественным или второстепенным признакам, неумело используя грамматические средства связи);
- искажение причинно-следственных логических связей из-за несформированности умения видеть существенные различия между целью, причиной и следствием;
- недостаточная целенаправленность рассуждений, что приводит к смещению акцентов с доказательства на повествование;
- трудности построения монолога-рассуждения приводят к прерывистости в речи, что проявляется в длительных паузах, в повторении отдельных слогов и слов;
- в текстах-рассуждениях наблюдается однообразие лексических средств (превалирует использование существительных и глаголов).

Таким образом, к выявленным особенностям понимания и воспроизведения учащимися с тяжелыми нарушениями речи текстов-рассуждений мы относим: неполноту восприятия текста-образца; трудности осознания особенностей структурной организации текста, подбора аргументов, осмысление содержания временных и причинно-следственных связей сообщения, а также недостатки воспроизведения целостного

содержания текста создают большие препятствия в овладении учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи учебным материалом. Все это требует целенаправленного поиска эффективных методических приемов формирования монолога-рассуждения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Туманова Т.В.

Среди всего многообразия приемов по развитию словарного запаса (его расширения, уточнения, активизации, введения в речь и пр.) формирование словообразовательных операций является наиболее сложным как для детей дошкольного, так и младшего школьного возраста. Тем более становление этих процессов представляет серьезную трудность для детей с недоразвитием всех компонентов языка (фонетико-фонематического и лексико-грамматического).

Проводимые в течение последних десяти лет исследования показали, что наиболее распространенными затруднениями в словообразовании у дошкольников с указанными нарушениями речи являются:

- ошибки в выборе производящей основы для будущего слова;
- преимущественная ориентация лишь на корневое значение слов наряду с недифференцированным усвоением значений аффиксальных словообразовательных элементов;
- нарушение операции нахождения словообразовательного аффикса, соответствующего заданной модели слова;
- смешения слов с многозначными аффиксами;
- несоблюдение формальных условий при образовании нового слова, как-то: его звуковой, слоговой структуры, ударности и пр.

Аналогичные исследования, направленные на изучение способностей к словообразованию, проводились в первых-вторых коррекционных классах массовых школ. При этом для экспериментального изучения также отбирались дети, имеющие недоразвитие всех компонентов языка. Результаты этого изучения показали следующие трудности у школьников в протекании словообразовательных операций:

- ограниченные возможности в накоплении запаса мотивированной лексики;
- нарушение операций по выбору слова из словообразовательной парадигмы;
- трудности в усвоении значений многозначных морфем;
- неточности в выборе словообразовательной модели, и т.д.

Подобные затруднения наблюдались у этой категории детей также и на письме. Причем часть этих затруднений совпадала с ошибками, отмеченными в устной речи (недостатки базового словарного запаса и пр.), но, наряду с этим, были обнаружены и качественно новые трудности, а именно, ошибки при подборе однокоренных слов для проверки:

- безударных гласных в корне слова;
- непроносимых согласных при их стечении;
- оглушаемых согласных в конце слова и т.д.

Выполненное исследование позволяет утверждать, что развитие навыков словообразования у детей школьного и дошкольного возраста, имеющих речевое недоразви-