

Свиридович И.А., Реализация коммуникативного подхода в обучении языку учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 года) / Сост.: О.Г.Приходько, Е.В.Ушакова, А.А.Гусейнова, О.В.Титова, Н.Ш.Тюрина. – М.: МГПУ, 2014. – С. 152-156.

Свиридович Ирина Александровна,  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка (БГПУ), Беларусь, г. Минск

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ**

В существующей практике наметился переход на коммуникативную стратегию обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Выделены этапы обучения языку, научно-методические основы. Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как основное условие социализации рассматриваемой категории детей (А. К. Аксенова, Л.С. Вавина, А. М. Змушко, С. Ю. Ильина, Т. Л. Лещинская, Н.Н. Яковлева и др.).

В своем исследовании, в развитие коммуникативной концепции языкового образования, мы сделали попытку разработки личностно-ориентированной методики по формированию монологической речи у учащихся младших классов с легкой степенью интеллектуальной недостаточности на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов (мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового, операционного и образно-речевого).

В качестве основных путей формирования монологической речи мы рассматривали следующие:

1. *Мотивация речи*, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и на других, в создании единой коммуникативной атмосферы урока.

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 с не текстом, опираясь на наглядно-чувственную основу (набор разрозненных слов, предложение, набор предложений, текст). Данное направление способствовало осознанию и дифференциации учащимися понятий: слово, предложение, текст. В работе с учащимися использовались карточки-опоры, серии сюжетных картин, картинно-символический и словесный план, творческие задания по различению и созданию текстов.

3. *Обогащение коммуникативно-речевого опыта.*

Формировались две группы умений монологического высказывания: а) умение пересказывать текст-образец; б) умение продуцировать устный текст. При этом соблюдалась определенная последовательность в построении различных типов связного развернутого высказывания (от повествования к описанию и рассуждению).

Особенностями предлагаемой нами системы обучения явились: четкая дифференциация инструкций (опиши, расскажи, докажи), адаптация методических приемов и форм работы над текстом с учетом возможностей учащихся, тесная взаимосвязь в обучении построению

текстов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. Логика построения речевого высказывания опиралась на определение динамики событий при повествовании, на констатацию существенных признаков объекта при описании и отбор аргументов при рассуждении. Особое внимание уделялось вариативности композиции различных типов высказываний. Использовались тексты и упражнения, которые обеспечивали постепенное нарастание сложности упражнений и средств выражения говорящего отношения к предмету речи в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде..

Специальное внимание в проведенном исследовании уделялось формированию навыков планирования сообщения со стороны его содержания, композиционной последовательности изложения, соблюдения временной и причинно-следственной взаимосвязи событий. Конструирование монологических высказываний с опорой на модели способствовало формированию умения переносить приобретенный опыт на построение собственных высказываний в новой ситуации.

Опыт экспериментального обучения убедил нас в том, что практическое знакомство учащихся с понятиями «текст», «тема», «начало», «середина», «конец высказывания» способствует сознательному овладению ими умением создавать текст. Формирование лингвистических знаний о тексте осуществлялось в процессе анализа различных типов текстов в плане содержания, логико-композиционного построения, речевого оформления и включало три этапа: введение понятия и формирование соответствующих умений; выявление типичных ошибок в знаниях и умениях детей и их исправление; выполнение учащимися самостоятельных заданий, предусматривающих использование полученных знаний.

Эффективность проведенной экспериментальной работы оценивалась путем сравнения данных предварительного и итогового

срезом. Анализ их показал, что у большинства учащихся произошел сдвиг от мотивов, связанных с передачей информации, к мотивам, связанным с самовыражением. Это позволяет говорить о возможности формирования у умственно отсталых школьников личностной направленности мотивации и желания вступать в общение.

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, возросло количество высказываний, в которых детям удавалось относительно полно раскрыть тему и реализовать собственный замысел. При описании объекта полное соответствие высказываний заданию выявлено у 25% учащихся вторых и 42,5% учащихся третьих классов по сравнению с 5,6% и 10% соответственно в начале эксперимента; при повествовании – у 32,5% вторых и 48% учащихся третьих классов (ранее было 8% и 15%). Школьники более уверенно стали пользоваться простыми нераспространенными и распространенными предложениями. Увеличилось количество раскрываемых в высказываниях детей микротем, что свидетельствует о содержательном обогащении их речевого опыта.

Наиболее значимыми 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 во время предварительных срезов при описании объекта отмечался только один признак (в основном цвет), то в монологах учеников на итоговых срезах 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, месте и времени происходящих событий. Произошли изменения в плане способа передачи информации. Заметно сократилось количество устных сочинений, представляющих собой беспорядочное перечисление отдельных признаков предметов и их частей (до обучения 55% высказываний учащихся третьих классов и 67,5% вторых, соответственно 12% и 26% после обучения).

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся научились целенаправленно использовать полученную информацию для построения контекстного монологического высказывания разных типов. Аналогичные результаты получены нами в результате диагностики операционного и образно-речевого компонентов.

Данные о положительной динамике в развитии составных компонентов монологической речи умственно отсталых детей доказали правомерность выбора путей и способов коррекционного воздействия. Таким образом, специальная, целенаправленная деятельность учителей по формированию монологической речи у учащихся с помощью предложенной лично-ориентированной методики обучения языку дает положительные качественные результаты.

Анализ экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что процесс обучения устной монологической речи учащихся вспомогательной школы требует учета основных положений коммуникативного подхода к обучению детей языку, компонентов монологической речи и функционально-смысловой принадлежности текстов (описание, повествование, рассуждение). При этом основными путями формирования монологической речи являются: мотивация речи, ориентация учащихся на контекстное монологическое высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта.