

Свиридович, И.А. Умения устно описывать предмет учащимися младших классов вспомогательной школы / И.А.Свиридович // Дэфекталогія. – 1998.– № 3. – С 25–38.

## **УМЕНИЯ УСТНО ОПИСЫВАТЬ ПРЕДМЕТ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*И.А.Свиридович, аспирантка кафедры  
олигофренопедагогики БГПУ имени Максима Танка*

Проводимая в Республике Беларусь реформа школы предусматривает возможность осуществления нового подхода к языковому образованию подрастающего поколения. В программе реформы намечен переход от лингвоцентрической концепции языкового образования к антропоцентрической, т.е. в направлении формирования ученика как языковой личности. Согласно антропоцентрической концепции обучение должно быть направлено на формирование у школьников умений реально использовать язык (речь) как средство общения и орудие мышления.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования монологической речи у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности. Эта проблема является одной из центральных в школьном обучении (А. К. Аксенова, К.Ж.Бектаева, М. Ф. Гнездилов, С. Ю. Ильина, Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, и др.).

Целенаправленное формирование устной монологической речи требует углубленного изучения процесса становления данного вида речи. С этой целью нами была проведена экспериментальная работа по выявлению у учащихся младших классов массовой и вспомогательной школ умений пользоваться описанием как одним из типов речи.

Учащимся предлагалось самостоятельно описать следующие объекты: чашку, свёклу, синицу, берёзу, классную комнату. Кроме того, учащиеся должны были пересказать следующий описательный текст: *"Лиса – это дикое животное. Живет она в лесах и степях. У лисы длинная тонкая мордочка, небольшие узкие глаза. Тело у лисы продолговатое и покрыто мягкой рыжей*

*шерстью. Хвост длинный и пушистый. На горлышке у лисы белый галстук. На ногах у лисы есть острые когти. Лиса хитрая и осторожная хищница. Она крадет в деревне кур и цыплят, а также лиса ловит мышей".*

В результате исследования были получены высказывания 50 человек I и II классов массовой школы, 80 учащихся I– IV классов вспомогательной школы (всего 130 человек).

При анализе высказываний мы исходили из того, что описание предполагает выделение исследуемого предмета из группы других (видородовое соотнесение), внешнюю характеристику (по величин, цвет, форма, вкус, запах и т.д.), характеристику составляющих частей предмета, определение области его использования, назначения и т.д. Сложность текстов-описаний заключается в том, что учащимся в первую очередь следует отобрать только главные, существенные признаки описываемого предмета и изложить их в определенной последовательности, чтобы целостно его изобразить. Описание должно строиться по следующей композиционной схеме: 1) передается общее впечатление от предмета, 2) раскрываются разные признаки предмета, 3) дается общая оценка.

Полное соответствие заданию при составлении описательного текста зафиксировано у 64 % испытуемых I классов массовой школы. Объем их высказываний составляет от 5 до 13 предложений (78 слов). Учащиеся массовой школы при описании синицы отмечали величину, цвет птицы, выделили и описали части тела, достаточно полно рассказали об образе жизни (чем питается, где живет и т.д.). Описывая классное помещение, дети указывали размеры класса, его оформление, перечисляли мебель. Каждое из высказываний прямо или опосредованно было связано с предметом речи, с задачей высказывания. Например: *"Наш класс в детском саду на первом этаже. Он большой. Есть потолок, пол, стены, окна — 8 штук, батареи отопления, двери — их четыре. На стенах картины, часы, касса букв, доска. На потолке лампы. Есть в классе парты, стоят в три ряда. Они белые. Возле парт стулья, шкафы, детский уголок, аквариум. А еще цветов у нас много. Мы с мамой тоже горшок принесли"* (Таня А., I класс).

Среди участников исследования из вспомогательной школы полное соответствие заданию было отмечено только у 25 % учащихся IV классов и у 10 % учащихся II классов (у первоклассников таких высказываний не обнаружено). В качестве примера высказывания, которое полностью соответствует заданию, можно привести следующее: *"В нашем классе парты стоят. Доска ... мел. Коробки всякие стоят, чтобы учиться нам. Школьные принадлежности, чтоб писать и читать. Книжки, стулья, пол... потолок, окна. У нас очень много цветов, больше, чем у всех классов. Мы иногда гуляем в классе, слушаем музыку, танцуем"* (Слава Б., IV класс).

Большинство высказываний младших школьников с нарушением интеллекта лишь частично соответствует заданию (60 % от общего числа испытуемых). Это свидетельствует о сложности отражения в текстах разнопланового материала (наглядного и бытового) для всех учащихся вспомогательной школы. В высказываниях этих детей имелись элементы информации, отражающей описываемый объект или знания о нем: *"Свекла выглядит красная, кругленькая. Она с таким хвостиком"* (Алеша М., IV класс). Учащиеся этой группы правильно определили границы темы (сформулировали замысел высказывания), однако раскрыть ее достаточно полно они затруднялись. Их высказывания получились недостаточно развернутыми и глубокими. Школьники используют небольшое количество прилагательных, характеризующих общее впечатление от описываемого: большой, хороший, нормальный. Конкретизировать впечатление путем детального рассмотрения отдельных признаков объекта им оказалось достаточно сложно. Полностью не соответствовали заданию высказывания 26 % учащихся I, IV классов вспомогательной школы. При составлении описательного текста они ограничились беспорядочным перечислением отдельных признаков предметов и их частей. Например: *"Чуть-чуть тут хвостик... синичка тут... черная и тут тоже. А тут желтая... А глазки... и такая полоска... лапки, руки... носик такой..."* (Лена Г., II класс).

Это свидетельствует о трудностях школьников в отборе словесного материала, в рамках темы и оформлении его смыслового содержания. В ряде

случаев испытуемые не смогли определить границы темы, отобрать только существенные и специфические признаки описываемого объекта. В некоторых высказываниях учащихся границы темы расширены за счет включения в контекст смысловых единиц, не связанных с описываемым объектом. Так, описывая классное помещение, школьники рассказывают, как зовут учительницу, учеников, какие у них уроки и т.д.

Объем высказываний при построении описательного текста невелик: от 2 до 4 (редко 6) предложений. У большинства учащихся очень сложно выделить законченные фразы (предложения), так как их высказывания представляют иногда простой набор слов: *"Белая... есть тут... не травичка... зеленая... внутри такая. Ну кожа... палки"* (Саша К., I класс) или *"У ней парты... стоит... еще стул, шкафы, игрушки, мыло, батареи, стол... учительница Алла Александровна... все"* (Инна Н., IV класс).

При описании объектов, знакомых по опыту учащимся вспомогательной школы, наблюдалось большее соответствие высказывания заданию. Школьники значительно лучше описывали чашку и свеклу. Однако при описании, например, классной комнаты, березы, требующем учета совокупности предметов (или частей объекта) и логического перехода от одного к другому, результаты были значительно хуже.

Составление описательного текста вызвало у учащихся вспомогательной школы значительные трудности, обусловленные, с одной стороны, низким уровнем речевого развития, с другой – большим количеством признаков, по которым следует описать объект. Дети затруднялись пересказать близко к содержанию небольшой описательный текст, что не характерно для испытуемых из массовой школы. При пересказе текста учащиеся вспомогательной школы добавляли фрагменты и детали, которые отсутствовали в образце. Иногда привнесения начинали занимать преобладающее место. Они возникали у школьников на основе случайных ассоциаций и недостаточного дифференцирования знаний: *"Лиса... это она дикая. Она пушистая. Она покрыта перхотью. Лиса веселая. Потому что лиса живет в лесу. Она дикая. Она может даже человека съесть или"*

*похитить кого-то... кур с улиц, цыпленка. А бабушка сосчитает сколько кур и одной не будет хватать и цыплят тоже. Потому что бабушка она очень старенькая. И она курей кормит и воду дает. В курятнике загоняет.* (Андрей К., II класс). Или: *"Лиса — это дикое животное. У лисы есть такой... Если ее убить и все. Подбирает охотник, ложит на санки и все. Потом к хозяйке шубу, а мясо зажарил и съел"* (Саша М., I класс).

Высказывания учащихся анализировались и с точки зрения умения реализовать основную мысль описательного текста. В методической литературе основную мысль речевого произведения определяют как главное, ради чего создается высказывание, как ответ на поставленный темой вопрос (Т.А.Ладыженская, 1978).

Большинство учащихся I классов массовой школы не только сформулировали основную мысль текста, но и, исходя из нее, раскрыли признаки объекта. Например: *"Береза – лесная красавица, она мне очень нравится. У нее такой длинный белый ствол"* и т.д. Раскрытие каждой микротемы текста явилось обоснованием замысла. Описания первоклассников и второклассников представляют собой определенное стилевое единство. Школьники делятся своими мыслями, впечатлениями, чувствами, чтобы и у других вызвать такие же чувства к объекту, который им нравится. Обычно в первом предложении (или в первых двух) учащиеся массовой школы формулируют основную мысль текста. Далее раскрывают признаки, ее подтверждающие. В завершающей части они высказывают вывод, свое отношение к описываемому объекту. Дети самостоятельно связывают элементы текста с темой и задачей высказывания. Об этом говорит тот факт, что в ряде текстов (там, где основная мысль выражена словами обобщенного значения, например, *синичка – забавная, просто чудо* и т.д.) описывался не только внешний вид птицы, но и ее повадки, привычки, особенности, чтобы подтвердить основную мысль.

Лишь у незначительного числа учащихся IV классов (15 %) вспомогательной школы сформировано умение реализовать основную мысль описательного текста. Формулировка основной мысли преобладает в начале

текстов-описаний и имеет оценочный характер. При этом дети пользуются хорошо известными словами: красивый, хороший, люблю, не нравится. Анализ высказываний показывает, что у большинства учащихся вспомогательной школы не сформировано умение реализовать основную мысль. Школьники не сумели определить и сформулировать замысел своего высказывания, выразить свою точку зрения.

При анализе композиционной структуры описательных текстов выделялись две части: наглядно воспринимаемое содержание; опыт и знания, связанные с ним.

У половины учащихся массовой школы композиция высказываний соблюдается полностью. Осуществляя описание, они последовательно переходят от одного признака к другому. При этом структура сообщения не прерывается и не нарушается аналогичными вставками: *"Синичка маленькая. У нее большая круглая головка с острым клювом, а туловище овальное, покрыто перьями. На лапках коготки. Крылья и хвост небольшие. Они черно-синеватого цвета. Грудка у синички желтая с черной полоской посередине, как галстучек. На крыльях белые полоски. Под глазом белая полоска. Живет она летом в лесах и на улицах. Питается синичка насекомыми, пауками и семенами. Зимой, когда становится очень холодно, она прилетает к человеку. Люди помогают бедным синичкам зимой. Они подкармливают их. Особенно синички любят сало, кашу..."* (Катя П., II класс). Или: *"У входа в класс стоит шкаф, в котором находятся книги. Справа на стене висит доска и полки для пособий. Посередине класса стоят парты..."* (Ира В., I класс).

Таким образом, видно, что учащиеся массовой школы, описывая объект, объединяют признаки по логическим группам (внешние признаки, характеристика частей). В высказываниях сгруппирован наглядно воспринимаемый материал, опыт и знания, связанные с ним. В заключительной части учащиеся стараются сделать общий вывод и выразить свое отношение к описываемому. Например: *"Я очень люблю синичек, они такие красивые. Кроме того, синицы приносят пользу, уничтожая вредных насекомых в садах и*

*огородах"; "Мне нравится наш класс", "Свекла очень полезная, в ней много витаминов. Поэтому люди выращивают ее и заготавливают на зиму" и т.п.*

Среди испытуемых вспомогательной школы такие высказывания наблюдаются у 20 % учащихся IV классов и 15% – III классов. При этом качество составленных текстов ниже, чем у учащихся массовой школы. Дети указывают признаки описываемого объекта, однако сгруппировать эти признаки в определенные логические группы им не удается. В подтверждение этого можно привести следующие высказывания: *"У нее головка... Желтая грудка. У нее хвостик... два крылышка... Две ножки. А сама она красивая. Она зимующая птица"* (Слава Б., IV класс – о синичке); *"Береза она белая с черными пятнышками. Ствол тоненький. Она растет. Она... у нее листья есть. Когда наступает осень, листики опадают"* (Наташа А., III класс).

Высказывания, в которых композиционная структура соблюдается частично, характеризуются отсутствием одного из компонентов композиции, кроме того есть ошибки логического характера (отсутствует объединение признаков в логические группы). Например: *«Бурак надо кушать. Делать суп и кушать... и солить и кушать картошку. Потом вкусно получается. Я такой суп ела... вкусный... как мед»* (Лена Х., I класс). *«Я расскажу про чашку. Она состоит из круга. Здесь колечко. Она потом беленькая с красным. Кружочки беленькие»*. (Света Л., II класс).

В первом высказывании отражены только знания, связанные с описываемым объектом. во втором высказывании описывается только наглядно воспринимаемое содержание. Учащиеся затруднялись охарактеризовать все признаки описываемого объекта, особенно дать характеристику его составляющих частей, что связано с ограниченным словарным запасом (например, слово *ствол* заменяли словом *туловище*; *ветви* – *руки, палки*; *перья* – *волосы, шерсть* и т.д.). Из внешней характеристики указывают величину и цвет (часто путают цвета). Затрудняются при описании формы, материала, из которого сделан предмет; на вопрос, какой формы, отвечают «хорошей», «красивой» и т.д. Часто при соблюдении общей схемы последовательности

изложения между предложениями возникают разрывы в переносе мысли, отсутствует логическая связь в предложениях и между ними.

Исследование показало, что при создании описательных текстов основная часть испытуемых вспомогательной школы не владеет композиционной структурой монологического высказывания-описания (40 % учащихся IV классов, 50 % – III, 65% – II и 85% учащихся I классов). Их сообщения отличаются композиционной и структурной неупорядоченностью, имеются привнесения, отобранный материал излагается хаотически. Хаотичность изложения приводит к тому, что у слушающего не возникает целостного представления об описываемом объекте (иногда даже трудно догадаться, о чем идет речь). Например: *"Он красный... не красный. ...Зеленая! Как дорога... где гулять. Белая и черная. Палки ее маленькие и тут большая белая. Потом листики и они красиво"* (Лена X., I класс — о березе). Или: *"Желтая чуть-чуть белая. Тут черная... Голова круглая... Лапы... есть хвост, клюв, крылы, живот. Палка есть, где она сидит"* (Саша Б., IV класс – о синице). С лингвистических позиций высказывания этих учащихся характеризуются отсутствием такого важного признака, как связность. Данные особенности обусловлены непоследовательностью мышления у детей с нарушением интеллекта, что выражается в трудности установления логических связей между признаками предмета описания, группировки и систематизации признаков по внутренним существенным связям.

Учащиеся вспомогательной школы испытывают большие трудности в синтаксическом оформлении своих высказываний. Используемые ими средства межфразовой связи (лексический повтор, синонимы, местоимения, наречия и др.) незначительны в количественном отношении, характеризуются однообразием и неточностью употребления. Наиболее распространенным средством связи в рассмотренных нами работах является лексический повтор (употребление в соседних предложениях одного и того же слова). При описании объектов ученики I классов используют этот вид связи 83 раза, причем в 31 % описаний он был единственным. Учащиеся IV классов данный вид связи используют 56 раз (в 16 % высказываний он единственный).



Примером могут служить следующие описания: *"Синичка маленькая. Может быть дикая. Может людей на голову сесть и клюнуть. Может быть желтая. Может быть... не желтая. Может быть такая... у ней головка. У ней ноги большие"* (Таня С., I класс) или *"У синицы, есть голова, туловище. У синицы есть перья черные и белые. У синицы есть..."* (и т.д.).

Вторым часто употребляемым средством межфразовой связи явилось местоимение. В основном это личные местоимения 1-го и 3-го лица и указательные местоимения "это", "эта", "там", "тут". С их помощью предложения соединялись 46 раз у учащихся I классов и 51 раз у учащихся IV классов. Использование испытуемыми вспомогательной школы местоименной связи, так же как и связи посредством лексического повтора, в большинстве случаев характеризуется однообразием. Заменяя в начале описания существительное местоимением, ученик, уже до конца высказывания не расстается с ним: *"Она красная. Она круглая"* (и т.д.). К тому же почти во всех высказываниях учащихся I классов и в 15 % высказываний учащихся IV классов это средство связи употребляется неточно, ошибочно: *"Тама, такая синичка. Тама глазик, носик, крылья. Еще желтае... Тама он чсрнае "* (Коля С., IV класс).

Использование однотипных средств связи, включающих предлог "у", глаголы-связки "есть" и "может быть", указательные местоимения "это", "нас", "там", "тут", делает описание неуклюжим, монотонным. Синонимическая связь учащимися вспомогательной школы почти не используется. Только в двух высказываниях учеников IV классов обнаружены синонимы. У первоклассников данный вид связи отсутствует. В своих высказываниях учащиеся не употребляют (или употребляют очень редко) такие средства связи, как наречия, предлоги, союзы.

40 % высказываний учащихся I классов оказались бессвязными. У четвероклассников процент бессвязных высказываний меньше (14 %).

Следует заметить, что речь большинства учащихся вспомогательной школы характеризуется прерывистостью. Она проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов, в "срывах" начального слова и

предложений. Прерывистость свидетельствует об определенных затруднениях школьника: 1) либо он не знает, что сказать либо затрудняется в выражении мысли и потому делает паузу. Пауза бывает между отдельными предложениями, когда учащийся обдумывает, о чем говорить дальше. Он может заполнить паузу или повторить конец фразы; 2) либо учащийся не умеет выразить свою мысль. Возможно, он знает, что сказать, но затрудняется в подборе слов или в построении предложений. Начав фразу, ученик бросает ее и начинает новую.

Высказываниям учащихся вспомогательной школы характерен интонационный монотон. При тщательном наблюдении над интонацией высказываний можно установить, что они состоят из ряда следующих друг за другом, не связанных между собой предложений, которые не являются сложносочиненными. Не имея навыка правильного интонационного оформления предложений, учащиеся "не чувствуют" конца предложения, речь их непрерывна до тех пор, пока они не выскажут то, что видели, наблюдали, о чем подумали, что вспомнили.

Из общего числа учащихся I – IV классов вспомогательной школы плавность речи при составлении описательного текста отмечается только у 17,5 %, при пересказе данного типа текста – у 26 %. Характерной чертой является отсутствие интонации целого текста, которая связана с отсутствием целенаправленности, определенного замысла высказывания. Во многих случаях учащиеся делают паузы не там, где они должны быть по смыслу. Особенно это проявляется при самостоятельном составлении текста-описания. Что касается пересказа, то здесь учащиеся более точно передают способы построения речи, предложенные учителем.

В младшем школьном возрасте учащиеся как массовой, так и вспомогательной школы легче осваивают правильное построение отдельных предложений и значительно труднее овладевают различными формами связи, согласования фраз и частей текста. Часто они, не закончив одной части высказывания, переходят к другой, с совершенно новым содержанием, т.е.

смысловые связи между фразами в их речи выражены слабо либо совсем отсутствуют.

По результатам проведенной экспериментальной работы можно сделать следующие выводы:

1. Недостаточная сформированность у учащихся вспомогательной школы умений наблюдать, анализировать, выделять главные и второстепенные признаки объектов затрудняет формирование умений создавать описательные тексты, особенно по представлению. Это связано с ограниченностью и недифференцированностью круга их представлений, с недостаточным осмыслением действительности и бедным жизненным опытом.

Описание не интересно детям. Инструкция "опиши" оказалась для них малопонятной. Реакция на нее была различной, например, при задании описать синицу одни совершали звуко-буквенный анализ слова (с-и-н-и-ц-а); другие обрисовывали контур руками или уточняли, как описать. Эти трудности связаны с недостаточно дифференцированным употреблением терминологии учителями.

Учащиеся не знакомы с композицией описательного текста. Это проявляется при описании животного, растения, помещения. Их "описания" в основном малословны, бессвязны и нелогичны. Это требует специально направленной педагогической работы по обучению младших школьников умениям осмысливать воспринимаемый материал с точки зрения его систематизации и осознанного построения композиционной структуры.

2. У учащихся в большей степени сформированы умения, связанные с монологическим воспроизведением прочитанного или услышанного текста. Это, очевидно, связано с тем, что на уроках чтения они достаточно часто упражняются в пересказе прочитанного.

3. Умения, связанные с импровизацией монологической речи, не сформированы у большинства учащихся (хотя к IV классу наблюдается положительная динамика их развития). Одной из причин этого, на наш взгляд, является то, что педагоги вспомогательной школы недостаточно внимания уделяют формированию монологической речи в повседневной практике.

Основной упор, особенно в I – II классах, делается на диалог, без последующего обобщения уточненных сведений в монологе. Много внимания учителя уделяют (и это очень важно) развитию словаря, грамматического строя речи детей, работе над предложением, но и эта работа часто ведется в отрыве от текста. Ученики почти не упражняются в установлении связи между предложениями в тексте с помощью синонимов, местоимений, наречий и др.

Проведенный эксперимент позволяет заключить, что необходимо совершенствовать программу и методику формирования у учащихся вспомогательной школы, начиная уже с младших классов, умений строить описательный текст, опираясь при этом на потенциальные возможности детей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ