

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,
ПОСВЯЩЕННОЙ 75-ЛЕТИЮ
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К. Г. ЕРМИЛОВОЙ

УДК 376.3
ББК 74.3
П86

Редакционная коллегия:

Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, Т. А. Григорьева,
В. П. Гриханов, Н. В. Дроздова, З. Г. Ермолович,
И. В. Зыгманова, Л. В. Михайловская,
В. В. Швердов

П86 Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: Материалы междунар. науч.-практ. конференции, посв. 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой. — Мн.: НИО, 2004. — 248 с.
ISBN 985-465-152-5.

В сборник включены материалы, представленные авторами на научно-практическую конференцию, посвященную 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой, которая проходила 8—9 июня 2004 г. в Учреждении образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка». В материалах отражены актуальные теоретические и прикладные проблемы современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

Материалы могут быть использованы научными сотрудниками, практическими работниками в области специальной психологии и коррекционной педагогики, студентами высших учебных заведений.

УДК 376.3
ББК 74.3

ISBN 985-465-152-5

© Коллектив авторов, 2004

статком слуха и это, в свою очередь, облегчает восприятие телевизионных программ, выступлений, лекций с сурдопереводом.

Учащиеся начинают овладевать калькирующей жестовой речью только тогда, когда они уже научились пользоваться словесной речью и разговорным жестовым языком. Усвоение значений новых жестов разговорного жестового языка, как правило, происходит в тесной связи с овладением значениями новых слов.

Практика работы с детьми с недостатком слуха свидетельствует о том, что использование разных форм словесной и жестовой речи повышает мотивированность овладения знаниями, поддерживает интерес учащихся к изучаемому материалу и помогает детям преодолевать неизбежно возникающие в учебном процессе трудности, повышая сознательность и активность учащихся. Возникновение познавательного интереса способствует повышению уровня усвоения знаний детьми. Это не простое влияние одной формы речи на другую, а тесное взаимодействие двух форм речи на различных этапах усвоения материала и на различных этапах обучения детей со слуховой депривацией.

Лагун Т. Т.

(Беларусь, г. Минск)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Письменная форма речи, так же как и устная, является важным средством коммуникации. Ее развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем письменная речь не есть простой перевод звуков в графические знаки, а представляет собой сложную форму речевой деятельности, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций (Л. С. Выготский).

Изучая письменную речь в контексте проблем развития высших психических функций, Л. С. Выготский указывает на то, что эта форма является более абстрактной по сравнению с устной. Она протекает без собеседника, лишена интонационной оформленности и таких экстралингвистических факторов, как мимика, жест, общность ситуации, которые выполняют роль дополнительных стимулов к речи.

Письменная речь более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает большей осознанностью и регламентированностью. Она предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звуковых комплексов, наличие умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы,

правильно фиксировать их на письме, наиболее точно отбирать слова и знание правил орфографии (Е. А. Гордиенко, М. Р. Львов, В. Я. Ляудис, И. П. Негуре и др.).

И. Е. Синица, исследуя письменную речь учащихся старших классов общеобразовательной школы, выявил следующую закономерность: несовершенство письменной речи порождается несовершенством устной.

Исследования письменной речи при тяжелых формах речевой патологии О. Е. Грибовой, Л. Р. Давидович, И. К. Колповской, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Е. Н. Российской, Л. Ф. Спириной, С. Б. Яковлева и др. также свидетельствуют о том, что уровень владения письменным языком детерминирован глубиной речевого недоразвития: наиболее легкой степени недоразвития речи соответствуют менее выраженные нарушения письма, и, наоборот, грубым отклонениям в разговорной речи отвечают тяжелые расстройства письменной речи.

Особенно часто грубые расстройства письменной речи выявляются у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Р. Е. Левина, Л. Ф. Спириной, И. К. Колповская и др. отмечают у данной категории детей стойкость дисграфических и грамматических ошибок, несформированность морфологического и синтаксического анализа, затрудняющие конструирование и оформление их связных письменных высказываний.

Как указывает С. Б. Яковлев, аграмматизм на уровне связных текстов обусловлен несформированностью внутреннего программирования связных высказываний (ситуативно-смыслового подуровня внутреннего программирования), а также их языкового оформления. Проявляется аграмматизм в искажении смысла изображаемой ситуации, в неточности анализа и синтеза ситуации, трудностях выделения сложных семантических связей, пропуске связующих смысловых звеньев, в нарушении структуры текста, логической последовательности изображаемых событий, а также бедности, примитивности языковых средств, обеспечивающих цельность и связность письменного высказывания.

По данным О. Е. Грибовой, И. К. Колповской и др., для письма детей с ТНР, особенно на ранних этапах его развития, характерна нерасчлененность написанного текста, что проявляется в неправильном употреблении точек. Точки либо пропускаются, либо неправомерно разделяют целое предложение на части.

Исследования О. Е. Грибовой, И. К. Колповской, Л. Ф. Спириной, С. Б. Яковлева и др. выявляют и ряд недостатков в построении предложений в письменных работах учащихся. Среди них следует отметить пропуск членов предложения. Наиболее часто пропускается прямое дополнение. Пропускаются и главные члены предложения: сказуемое и подлежащее (чаще в сложном предложении). Пропуски членов предложения наряду с

нарушением синтаксической структуры ведут, по мнению авторов, к смысловой незавершенности фразы связного письменного высказывания.

Наряду с пропусками членов предложений наблюдается включение лишних слов в предложение, а также лишних предлогов и союзов, неподходящих к данному контексту. Имеются случаи перестановки членов предложения, противоречащих порядку слов, свойственному русскому языку (И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина).

В письменной речи учащихся с ТНР на начальных стадиях ее формирования помимо простых, составляющих подавляющее число предложений, и немногочисленных сложных, значительное место занимают предложения с присоединительными связями (И. П. Колповская). Это говорит о низком уровне развития письменной речи у данной категории детей.

Психолингвистический анализ грамматических ошибок позволил О. Е. Грибовой выделить три основных механизма появления аграмматизма в самостоятельных письменных работах учащихся с ТНР:

- несформированность обобщенных звуко-буквенных образов грамматических форм;
- нарушение линейного развертывания;
- гипергенерализация языковых форм.

Несколько иной характер носят нарушения письменной речи у заикающихся. По мнению Г. Г. Вороновой, В. А. Ковшикова, недостатки письменной речи указанной категории детей сигнализируют о разнообразных отклонениях в нервной системе, психике, психомоторной сфере. Эти недостатки проявляются в ряде специфических ошибок:

- погрешности в оформлении письменных работ (многочисленные зачеркивания написанного, исправления букв, слов, добавления пропущенных элементов);
- своеобразие «пускового» момента (неоднократные повторы названия работы, начальных букв или слов);
- ошибки, свидетельствующие о несформированности регуляторных процессов (предвосхищения последующих букв, perseverации ранее написанных, контаминации и недописывание слов).

В. П. Азарова, О. Е. Грибова, Л. Ф. Давидович и др. отмечают, что по мере обучения в начальной школе у школьников с тяжелой речевой патологией имеется тенденция к увеличению объема развернутого письменного высказывания. Они, в преобладающем большинстве, овладевают навыком свободно, связно излагать мысли в письменной форме, не нарушая времени изложения. Их сочинения становятся логичными и последовательными, эмоционально насыщенными. Однако, по-прежнему, остаются сложности в варибельности использования языковых средств, синтаксических конструкций, в недостаточно высоком уровне развития лексико-

грамматических категорий и их активизации и реализации в самостоятельном письме, что приводит к широкому использованию формы перечисления в виде повторения деталей. Отмечается наличие элементов просторечия, прямого переноса на письмо конструкций, характерных для обиходно-бытового стиля речи.

Таким образом, связная письменная речь учащихся с ТНР развивается своеобразно и имеет ряд существенных недостатков, которые затрудняют процесс речевого общения данной категории детей и отрицательно влияют на успешность их обучения в школе. Однако до настоящего времени недостаточно разработаны вопросы формирования письменной монологической речи на лексическом, грамматическом и семантическом уровнях у учащихся с ТНР в среднем звене школы, чему и будет посвящено наше дальнейшее научное исследование.

Лауткина С. В.

(Беларусь, г. Витебск)

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Изучение младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня и дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза (как отсроченного проявления ОНР) с позиции личностного, целостного подхода предполагает изучение свойств личности как элементов целого. Личность человека, в соответствии с личностным, целостным подходом, можно рассматривать как определенное соотношение когнитивных и аффективных структур (К. К. Платонов, 1969; Н. И. Мурачковский, 1965, 2002). Когнитивные и аффективные структуры при изучении свойств личности школьника выступают как определенные соотношения качеств мыслительной деятельности, проявляющиеся в обучаемости, и особенностей отношения к учению при сохранении или потере позиции школьника.

Обучаемость определяется совокупностью интеллектуальных свойств человека, от которых — при относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) — зависит продуктивность учебной деятельности. «Ядром» обучаемости является качество мыслительных процессов анализа и обобщения (С. Л. Рубинштейн, 1957, 1958, 1960; З. И. Калмыкова, 1975). Изучение обучаемости и отношения к учению, учебной мотивации, позволяет говорить о сохранении или утрате учащимся позиции школьника и его успеваемости.

Нами проведено экспериментальное изучение двух групп школьников подготовительных — третьих классов 6—10 лет общеобразовательных школ