

*Рыбакова Галина Павловна,  
зам. директора по ВР,  
учитель русского языка  
и литературы Муниципального  
бюджетного специального  
(коррекционного) образовательного  
учреждения для обучающихся,  
воспитанников с ограниченными  
возможностями здоровья  
«Специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа  
«Возможность» г. Дубны  
Московской области»*



### Совершенствование работы по развитию речи в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

В старших классах специальной (коррекционной) школы особое внимание уделяется коррекции недостатков связной речи и, прежде всего, связной письменной речи. Термин «связная речь» используется в специальной методике как синоним термина «текст»: «Связная речь – это сложное целое, которое представляет собой две или более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом». Основными видами работ, направленных на развитие связной письменной речи, т.е. способствующих формированию комплексного умения создавать текст в письменной форме, являются изложения и сочинения.

Важно иметь в виду, что овладение умственно отсталыми учащимися данными видами работ не является самоцелью, необходимо, чтобы учащиеся использовали сформированные речевые умения и навыки в учебной и трудовой деятельности.

Для того чтобы учащиеся с интеллектуальным недоразвитием могли использовать связную речь (как устную, так и письменную) в самостоятельной речевой практике, М. Ф. Гнездиловым был определен ряд методических требований:

- создание условий для возникновения речевой потребности,
- отработка содержания и логики изложения,
- работа над языковым оформлением текста.

С целью формирования у учащихся речевой потребности их речевая деятельность

либо должна быть включена в процесс трудовой деятельности, либо должна основываться на специально организованном практическом опыте учеников. Использование этих видов деятельности в качестве основы развития речи учеников не только создает предпосылки для мотивированности речи, но и оказывает положительное влияние на отбор содержания текста и его языковое оформление.

Для формирования речевой мотивации на уроках необходимо создавать (моделировать) речевые ситуации, которые, с одной стороны, стимулируют возникновение коммуникативного намерения, с другой – способствуют осознанию школьниками цели и задач речевого общения. Применительно к учащимся старших классов можно говорить только об относительно точной, богатой и выразительной речи. Опора на речевую ситуацию позволяет учащимся понять, что не существует речи «вообще», она реализуется в конкретных стилях, типах, формах и жанрах, а это не только определяет отбор содержания, но и «регулирует» выбор языковых средств. Так, например, ученикам предлагается составить предложения, которые могут быть использованы ими при посещении магазинов, лечебных учреждений, учреждений бытового обслуживания, связи и т. п.

Моделирование речевых ситуаций в условиях урока должно иметь своей целью предупреждение такой достаточно распространенной ошибки учащихся, как бессодержательность речи. В процессе анализа речевой ситуации, смоделированной на уроке, ученики составляют тексты, которые в дальнейшем могут быть ими использованы в самостоятельной речевой практике. Например, при изучении темы «Имя прилагательное» в шестом классе можно не ограничиваться только сравнением двух текстов, содержащих или не содержащих прилагательные, а показать роль данной грамматической категории при решении задач речевого общения и составления текстов, которые могут быть использованы в конкретной ситуации: пропажа-находка животного, покупка-продажа предметов и т. п.

Моделирование речевой ситуации и анализ ее компонентов (цель общения, участники ситуации, условия общения) рассматриваются как подготовительный этап в обучении учащихся продуцированию текстов. Заданная ситуация может стимулировать речь, но одного этого недостаточно для того, чтобы обеспечить целостность и связность текстов. С целью улучшения качества речевой деятельности учащихся необходимо, чтобы они овладели в ходе специальных упражнений (репродуктивных и продуктивных) умениями связной речи. Формированию этих умений способствуют модели текста, на основе которых реализуются текстообразующие связи, и которые рассматриваются как «образец, строго выдержанный в рамках стилевой и типовой принадлежности». И в том, и

в другом случае ученики идут от анализа модели к ее редактированию (исключению лишнего или дополнению недостающего звена), а затем уже переходят к продуцированию текста в соответствии с заданной речевой задачей.

В исследовании Л. В. Матвеевой разграничены три типа моделей речевого высказывания, характеризующиеся разной степенью «сжатия» связного высказывания.

Первую группу составляют полные, развернутые модели, в которых сохраняются и центральные, и дополнительные смысловые компоненты текста.

Во вторую группу (средняя степень сложности) входят неполные модели речевых высказываний, содержащие тему и рему.

Третью группу (повышенная степень сложности) составляют усеченные модели текста, в которых полностью заданы компоненты зачина, а в остальных предложениях вербально, но избирательно, выражено либо только «новое» (рема), либо только «известное» (тема) соответствующего высказывания.

При разработке вопросов, связанных с совершенствованием речевого развития умственно отсталых старшеклассников, необходимо учитывать следующие положения: во-первых, у умственно отсталых школьников в большей степени страдает семантическая сторона речи ; во-вторых, процесс целенаправленного коррекционно-развивающего обучения оказывает в большей степени влияние на языковое оформление работ, чем на содержательную сторону текстов.

В связи с этим на современном этапе становления специальной методики русского языка речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов рассматривается как процесс овладения школьниками комплексом коммуникативно-речевых умений, необходимых для продуцирования текстов.

Результаты экспериментального исследования позволили определить последовательность формирования у учащихся с интеллектуальным недоразвитием пятых — шестых классов элементарных лингвистических знаний о тексте и умений раскрывать тему, реализовать основную мысль и систематизировать отобранный материал. Данная работа осуществлялась в три этапа.

I этап — введение понятий «текст», «тема», «основная мысль», «заглавие», «композиция», «смысловая структура» и формирование на их основе умений раскрывать тему, реализовать основную мысль и систематизировать отобранный материал на основе анализа текста-образца. На этом этапе учащиеся сравнивают группу предложений, не связанных между собой по смыслу, и группу предложений, объединенных общей темой и

основной мыслью. Анализ содержания и языкового оформления позволяет учащимся выявить основные характеристики, присущие тексту (этап «Что такое хорошо?»).

II этап – выявление типичных недочетов, характеризующих «текстовые» знания и умения учащихся, с использованием приема «редактирования» (на основе анализа ученических сочинений). На этом этапе работы учащиеся (под руководством учителя) вносят необходимые исправления и уточнения в тексты: редактируют формулировку заголовка, добавляют в текст предложения, раскрывающие тему; исключают из текста предложения, не относящиеся к теме; отбирают лексику, раскрывающую основную мысль текста; коллективно составляют план текста (этап «Что такое плохо?»).

III этап – самостоятельное выполнение заданий: озаглавливание текстов, формулирование основной мысли, раскрытие основной мысли путем отбора соответствующих языковых средств, редактирование текстов в соответствии с заглавием и формулировкой основной мысли, составление плана готового текста, планирование будущего высказывания, создание текстов на тему, предложенную учителем (этап «Сделай сам»).

В связи с тем, что текст обладает не только признаком целостности, который обеспечивается единством темы и авторского замысла, но также и связностью, Л. В. Матвеева разработала экспериментальную программу по формированию языковой и смысловой связности письменных текстов на основе моделирования речевого высказывания. Данная работа проводится в четыре этапа.

На I (ознакомительном) этапе у школьников формируются элементарные знания и умения, обеспечивающие связность текста на основе использования полных моделей. Содержание работы на данном этапе предполагает вычленение центральных смысловых компонентов в предложениях текста, выявление закономерности местоположения смысловых частей в предложениях, определение значимости «известного» и «нового» для адекватного понимания письменного текста, определение смыслового тождества новой и известной информации в рядом расположенных предложениях текста. На основе полных моделей речевого высказывания осуществляется первичное практическое усвоение элементарных лингвистических знаний – «известное»/«новое» в предложениях, цепная связь, модель текста. На этом этапе формируются также умения устанавливать смысловые отношения между смежными предложениями и реализовывать их с помощью языковых средств. С этой целью используются «полные» модели, в которых графически выделены слова-связки.

На II этапе (этап анализа текста образца) совершенствуются полученные учащимися

знания и умения, обеспечивающие смысловую и языковую связь предложений текста на более сложном фактическом и языковом материале. Кроме того, в содержание работы на данном этапе входит определение «ключевых» слов в известной и новой частях предложений, отражение их в неполной модели, вычленение слов-связок, выявление строгой смысловой и языковой зависимости следования предложений в тексте и его модели, восстановление развернутого текста на основе неполной модели.

III этап (этап редактирования письменных текстов) характеризуется относительно самостоятельным выполнением учащимися заданий репродуктивного и репродуктивно-продуктивного характера, нацеленных на устранение смыслового повтора в тексте, установление связи между содержанием и его языковым выражением, определение местоположения предложения в тексте, установление логической последовательности (смысловой иерархии) действий, событий, отраженных или требующих отражения в тексте, нахождение и исключение из текстов неоправданного лексического повтора, использование в качестве средств связи местоимений, лексических и контекстуальных синонимов. На завершающей стадии третьего этапа школьники знакомятся с усеченной моделью речевого высказывания, ее структурным и языковым своеобразием. На основе усеченной модели осуществляется закрепление умения формировать и формулировать мысли.

Этап самостоятельного продуцирования текстов ориентирован на выполнение учащимися заданий продуктивного характера с учетом ситуации общения.

Ю. А. Кругловой была разработана методика для седьмых – восьмых классов, направленная на овладение учащимися продуцированием повествовательных текстов делового и художественного стилей. Цель работы над функциональным стилем речи состояла в формировании у учащихся умения осознавать свою речевую задачу и подчинять ей организацию высказывания. При формировании умения ориентироваться в ситуации общения и знакомстве с речевой ситуацией внимание обращается на тематическое содержание высказывания и целевую установку (с кем говорим? где? зачем? с какой целью?). Формирование коммуникативно-стилистических умений осуществляется в процессе выполнения системы тренировочных упражнений, включающей, во-первых, упражнения, непосредственно направленные на формирование коммуникативно-стилистических умений; во-вторых, текстовые упражнения, направленные на предупреждение речевых ошибок и недочетов.

Ю. А. Круглова предлагает использовать единую схему обучения старшеклассников с интеллектуальным недоразвитием продуцированию деловых и художественных

повествований: анализ модели текста, работа с моделью текста, самостоятельное написание сочинений на заданную тему. Сочинения-инструкции рассматриваются автором как деловые повествования, к художественным повествованиям относятся рассказы, основанные на жизненном опыте детей по непосредственным наблюдениям и воспоминаниям (о себе и своей жизни, о природе и животных, о труде и т. д.). Как считает Ю. А. Круглова, при определении темы сочинения необходимо соблюдать следующие условия: тема сочинения должна активизировать социальный опыт учащихся, она должна быть лично ориентирована и призвана стимулировать познавательную деятельность учеников. Кроме того, формулировка темы, по возможности, должна быть ориентирована на разный уровень обобщения материала.

На необходимость внимательного отношения учителей к выбору тем сочинений обращал внимание основоположник специальной методики русского языка М. Ф. Гнездилов. Он разработал последовательность обучения учеников написанию сочинений на темы, предложенные учителем, суть его разработки — в «сложности логической структуры» текста. Наиболее легкими автор считает темы, основанные на конкретном факте, который необходимо описать ученикам. Затем учащимся предлагаются формулировки тем, определяющих общую ситуацию, а соответствующий конкретный факт ученики выделяют самостоятельно. Более сложными, по мнению М. Ф. Гнездилова, являются темы, требующие от учащихся самостоятельного отбора двух фактов и установления между ними причинно-следственных отношений, сравнения или сопоставления. Самыми сложными являются темы, которые предполагают самостоятельный отбор аргументов, подтверждающих или опровергающих тезис, содержащийся в заголовке темы.

В настоящее время содержание работы над текстом на уроках русского языка в пятых – девярых классах специальной (коррекционной) школы VIII вида было уточнено и расширено А. К. Аксеновой и Н. Г. Галунчиковой. Они предлагают следующую последовательность овладения учащимися с интеллектуальным недоразвитием основными закономерностями построения текста в процессе усвоения грамматических и орфографических знаний. В пятом классе школьники тренируются в различении набора предложений и связного высказывания, выбирают наиболее подходящее по смыслу заглавие, сами формулируют его, отражая в заголовке идею или тему. В шестом классе на основе сформированных умений учащиеся выделяют структурные части текста и учатся структурировать материал при продуцировании собственных текстов. Для стилистической обработки текста учащиеся используют местоимения и синонимы, исключают неоправданные повторы, подбирают слова для более точного выражения мыслей в каждом

предложении. В седьмом классе большое внимание уделяется включению в предложения изобразительных средств языка, свойственных художественному стилю речи. На этом этапе обучения русскому языку ученики составляют тексты двух функционально-коммуникативных типов — повествование и описание. В восьмом классе ученики наблюдают за использованием сложных предложений в тексте, самостоятельно их составляют, включают сложные предложения в связное высказывание с элементами рассуждения. На заключительном этапе обучения русскому языку, в девятом классе, учащиеся работают со всеми тремя функционально-смысловыми типами речи (повествованием, описанием и рассуждением), отбирают слова, соответствующие художественному тексту и деловым документам, знакомятся с научным стилем речи на примере книг по чтению и другим учебным предметам.

Знакомство учащихся с понятием «текст» и некоторыми его признаками (тема, заголовок, основная мысль, структурно-композиционные части текста и т. д.), а также формирование на этой основе некоторых коммуникативных умений предусмотрено программой по русскому языку, разработанной А. А. Аксеновой и Н. Г. Галунчиковой. Следует отметить, что традиционно в программах по русскому языку развитие связной речи рассматривалось как овладение учениками написанием изложений и сочинений разной степени самостоятельности. Подход, в соответствии с которым развитие речи осуществляется в процессе целенаправленного обучения умственно отсталых учащихся продуцированию текстов разных типов и стилей на основе овладения ими комплексом элементарных лингвистических знаний о тексте и сформированных на этой основе речеведческих умений, является более продуктивным по ряду причин.

Во-первых, такая направленность обучения русскому языку учитывает современные достижения в области лингвистики и психолингвистики.

Во-вторых, организация работы по развитию связной речи старшеклассников, приближенная к условиям естественной коммуникации, усиливает практическую направленность обучения русскому языку в целом. В-третьих, формирование комплекса «текстовых» знаний и коммуникативно-речевых умений осуществляется в процессе изучения всего программного материала по грамматике и правописанию, что, безусловно, обеспечивает систематичность и целенаправленность этой работы.

Таким образом, совершенствование работы по речевому развитию умственно отсталых школьников старших классов – важная задача обучения русскому языку.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе – М. ВЛАДОС, 1999.
- Воронкова В.В. Русский (родной) язык. Программы для 5-9 классов в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида. Сб.1. – М. ВЛАДОС, 2000.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя. Под ред. В.В Воронковой – М. ШКОЛА-ПРЕСС, 1994.
- Выгодский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС, 1996.
- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., 1965.
- Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников 5 – 9 классов. С-Пб. КАРО, 2005.