

№91.71(077)
А 511

На правах рукописи

АЛМАЗОВА Анна Алексеевна

**ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА
УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
(на материале 5-6-х классов)**

13.00.03 - коррекционная педагогика (логопедия)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва 1998

Работа выполнена в Московском педагогическом государственном университете на кафедре русского языка и специальной методики его преподавания.

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук,
профессор ЛАПШИН В.А.

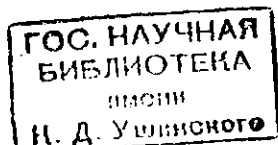
Научный консультант:

кандидат филологических наук,
доцент БОГACHEВ Ю.П.

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор КОРОВИН К.Г.,

кандидат педагогических наук,
доцент БАБИНА Г.В.



98-11614

Ведущая организация - Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации.

Защита диссертации состоится "6" марта 1998 г. в 15 часов на заседании диссертационного Совета К 053.01.13 в Московском педагогическом государственном университете по адресу: 117571, Москва, пр. Вернадского, д. 88, ауд. 413.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ по адресу: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, 1.

Автореферат разослан

"20" марта 1998 г.

Ученый секретарь
диссертационного Совета

КОЖАНОВА Н.Е.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ.

Проблема развития речи является центральной в обучении детей с речевой патологией. Успешность обучения в школе, дальнейшее развитие учащихся в значительной мере зависит от уровня овладения ими связной монологической речью. Овладение письменной связной речью способствует формированию мышления школьников, помогает их социальной адаптации.

В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи курс русского языка изучается в том же объеме, а в 5-10-х классах по той же программе и учебникам, что и в общеобразовательной школе. В соответствии с программными требованиями работа по развитию речи проводится в разных направлениях, одним из которых является формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме.

Проблемы методики развития связной речи и построения текста в общеобразовательной школе плодотворно разрабатывались в исследованиях В.А. Добромыслова, Т.А. Ладыженской, Л.М. Лосевой, В.И. Капинос, Н.А. Плескина, М.А. Рыбниковой и др.

В специальной педагогике состоялись связной речи учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и методические аспекты этой проблемы исследованы и освещены в работах И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой и др.

Большинство исследователей, обращаясь к проблеме речевого развития учащихся специальной школы, отмечает наличие стойких затруднений в продуцировании детьми связных высказываний на всех этапах обучения (И.К. Колпovская, Л.Р. Давыдович и др.). К моменту перехода учащихся к основному этапу обучения нарушения в построении связной речи, более выраженные в письменных работах, становятся ведущими в структуре речевого дефекта. Отсутствие специальной методики развития связной речи старших учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи отрицательно сказывается на формировании навыков создания высказываний в устной и письменной форме, а также снижает эффективность обучения в целом.

Методика развития речи как нормально развивающихся детей, так и детей с отклонениями в развитии исходит из лингвистической и психолингвистической характеристики текста как высшей коммуникативной единицы. Ориентирами для методических исследований и разработок являются лингвистическое описание структуры текста и психолингвистическая теория порождения связного высказывания. Применение двух подходов (лингвистического и

психолингвистического) в коррекционном обучении позволяет выявить те параметры текста, которые оказываются нарушенными в письменной речи учащихся с речевым недоразвитием, и определять причины имеющихся нарушений. Это делает возможным решение ряда методических задач, главная из которых - обучение школьников с недоразвитием речи построению связного высказывания как коммуникативной единицы.

Разработка методики развития связной речи с ориентацией на формирование умений текстообразования и с учетом структуры речевого дефекта учащихся специальной школы является значимым условием повышения эффективности коррекционного обучения. Данное положение определило актуальность нашего исследования.

Объектом исследования явился процесс построения текста учащимися 5-6-х классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования - методика обучения построению текста учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Проблема исследования заключается в определении путей и способов обучения построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Решение этой проблемы является целью исследования.

В основу исследования была положена следующая гипотеза. Нарушения связной письменной речи учащихся с речевой патологией в той или иной степени отмечаются на всех этапах продуцирования высказываний, и обусловлены они трудностями операционализации целенаправленного процесса создания письменных текстов. Уровень развития связной письменной речи учащихся повысится, если в процесс обучения будут включены модели, отражающие пооперационный, серийно-последовательный способ деятельности по созданию связных высказываний.

Задачи исследования:

- рассмотреть теоретический аспект проблемы исследования с использованием данных лингвистики, психолингвистики, дефектологии, общей и специальной методики преподавания русского языка;
- проанализировать педагогическую практику обучения построению текстов в 5-6-х классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- проанализировать материалы школьных программ и учебников;
- провести сравнительный анализ письменных работ учащихся 5-6-х классов специальной и общеобразовательной школ;
- описать типологию ошибок, выявленных в письменных работах учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи;

- определить причины затруднений в продуцировании письменного текста учащимися специальной школы;
- разработать и экспериментально проверить методику обучения построению текста в 5-6-х классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Методологическую основу исследования составили положения философского учения о единстве человека и общества, о ведущей роли деятельности в развитии человека, учение о методах научного познания - об эмпирических и логических ступенях процесса познания и их взаимосвязи.

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены и использованы следующие методы исследования:

- теоретический (анализ и обобщение психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы по теме);
- социолого-педагогический (наблюдение за учебным процессом, изучение опыта работы учителей специальной школы, изучение школьной медико-педагогической документации, беседы с учителями, школьниками);
- экспериментальный (проведение констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов);
- статистический (количественный и качественный сравнительный анализ письменных работ учащихся, обработка экспериментальных данных).

Организация исследования. Исследование проводилось в 1993-1997 гг. на базе школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи №№ 45, 60 г. Москвы и № 13 г. Ижевска. Материалы для сравнительного анализа получены в общеобразовательных школах №№ 263, 290, 291 г. Москвы.

Теоретическая значимость и научная новизна исследования заключаются в том, что:

- получены достоверные экспериментальные данные, свидетельствующие о наличии специфических затруднений при построении письменного текста у учащихся 5-6-х классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- описаны и классифицированы типичные и наиболее устойчивые ошибки, допускаемые учащимися с речевым недоразвитием при создании письменного текста, проведено соотношение ошибок с механизмами нарушения связной речи учащихся, уточнены причины имеющихся затруднений;
- экспериментально доказана возможность поэтапной организации работы по созданию письменного текста с использованием обобщенной модели деятельности учащихся;

- определены коррекционно ориентированные дидактические средства формирования у учащихся с речевой патологией умений в области создания письменного текста - смысловые и содержательные опоры связных высказываний.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики обучения построению письменного текста учащихся специальной школы, применение которой в ходе опытной проверки показало высокие результаты по сравнению со сложившейся практикой обучения. В диссертации содержатся конкретные рекомендации по реализации предлагаемой методики на уроках развития речи, определяющие этапы работы, методические средства формирования навыка создания письменного текста и их комбинацию на каждом этапе, способы организации работы. Исследование сочеталось с разработкой методических материалов, в которых нашли отражение теоретические положения диссертации.

Результаты исследования могут быть использованы в разработке методических рекомендаций к проведению уроков развития речи и индивидуальных занятий, при составлении программ и учебников по русскому языку для детей с тяжелыми нарушениями речи, в системе повышения квалификации учителей-логопедов, в лекционных курсах, спецкурсах и спецсеминарах по логопедии и специальной методике преподавания русского языка на дефектологических факультетах педвузов.

Достоверность результатов диссертационной работы обеспечивается методологической обоснованностью исследования, применением комплексных методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, проведением констатирующего и обучающего экспериментов на достаточном репрезентативном уровне, сочетанием количественного и качественного анализа материала.

Результаты исследования внедрены в практику работы школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи № 13 г. Ижевска и № 45 г. Москвы. Материалы исследования включены в лекционный вузовский курс «Специальная методика преподавания русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи».

Апробация результатов работы. Материалы диссертации обсуждались на заседаниях кафедры русского языка и специальной методики его преподавания МПГУ, на конференциях молодых ученых МПГУ (1994, 1996, 1997 гг.).

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в печатных работах, список которых приводится в конце автореферата.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Продуктивное письменное участие учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи отличается несформированностью серийно-последовательного способа обработки информации, затруднениями удержания замысла и исключения побочных ассоциаций, недостаточным уровнем овладения языковыми средствами, используемыми при создании письменных высказываний, нарушением сличения полученного результата с реальным образом.
2. Составной частью коррекционного обучения построению письменного текста учащихся с нарушениями речи является использование содержательных и смысловых опор, выступающих в качестве фактора, обеспечивающего управление процессом создания речевого высказывания.
3. Применение моделей, опосредующих деятельность учащихся по созданию связных письменных высказываний в плане работы над содержанием и структурой текста и вычисления операций порождения высказывания, облегчает процесс создания письменного текста и повышает эффективность коррекционного обучения.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Во введении обоснована актуальность темы, проблема исследования, его цель, объект и предмет, формулируются задачи исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, освещены формы апробации и внедрения результатов исследования в практику, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы методики обучения построению текста в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи» раскрываются лингвистические и психолингвистические основы обучения созданию письменного текста, анализируется методическая литература по исследуемой проблеме, рассматриваются нарушения связной речи у детей с речевой патологией и методы коррекции.

В современной лингвистике (Л.И. Вельчко, В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, Н.И. Ипполитова, Л.М. Лосева, М.И. Откупщикова, Н.С. Поспелов, Г.Я. Солганик, И.А. Фигуровский и др.) текст признается высшей единицей синтаксиса. Основными категориями текста в большинстве исследований называются цельность и связность. В качестве единиц текста авторами рассматриваются сложное синтаксическое целое и абзац, объединяющие

предложения и раскрывающие один предмет речи. Внутри текста такое объединение может происходить и на основе типового содержания. Фрагменты текста определенного типового значения рассматриваются как типы речи: повествование, описание, рассуждение. Исследователями особо подчеркивается, что языковая система в процессе коммуникации реализуется именно в текстах. Раскрытие механизмов построения текста создает возможности для формирования связной речи учащихся.

Изучение механизмов порождения речи, в частности, связных монологических высказываний (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) показало, что структура речевой деятельности рассматривается как неразрывное единство познавательной-мотивирующей, целевой и исполнительской сторон. Схему порождения высказывания можно представить как четырехчленное образование, включающее в себя мотивацию, замысел (программу, план), реализацию замысла, контроль.

В методике общеобразовательной и ряда специальных школ (Е.А. Баринаева, Е.А. Гордиенко, А.Г. Зикеев, В.И. Капинос, Т.А. Ладьянская, М.Р. Львов, В.Н. Мешеряков, Н.А. Пленкин, Л.А. Ходякова и др.) основу работы по созданию связных высказываний составляет формирование коммуникативных умений на основе сознательного усвоения правил построения текста. Требования, предъявляемые исследователями к высказываниям учащихся, соотносятся с лингвистическими характеристиками текста.

Нарушение связной речи рассматривается всеми исследователями как характерное и постоянное звено в структуре общего речевого недоразвития (В.К. Воробьева, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Л.Ф. Спирова, Н.Н. Трауготт и др.). Достаточно полно изучены особенности проявления несформированности связной устной речи на начальном этапе обучения. Причиной такой несформированности исследователи считают нарушение механизма речепорождения, в частности, внутреннего программирования высказывания и реализации программы во внешней речи.

Особенности связной речи учащихся специальной школы на более поздних этапах обучения рассмотрены недостаточно. Большинство авторов (О.Е. Грибова, Л.Р. Давидович, И.К. Колпковская и др.) отмечает, что затруднения в продуцировании связных высказываний является ведущим в структуре дефекта и у учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Особенно это касается построения письменных текстов. При этом ряд

исследователей считает, что сама структура дефекта остается неизменной, меняется лишь степень выраженности нарушения.

Предлагаемые в специальной литературе методики формирования и развития связной речи учащихся с речевой патологией адресованы младшим школьникам. Проанализированные нами исследования посвящены в первую очередь вопросам обучения построению устных связных высказываний, что естественно на данном этапе обучения. Для обучения школьников старшего возраста разработаны лишь отдельные методические рекомендации и указания. Проблема обучения построению письменных текстов данного контингента учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи остается недостаточно разработанной.

Во второй главе «Особенности построения письменного текста учащимися с речевым недоразвитием и учащимися с сохранной речевой деятельностью (на основе анализа сочинений по картине)» приводятся данные, полученные в результате анализа материалов констатирующего эксперимента.

Содержанием констатирующего эксперимента предусматривались сочинения по серии из трех сюжетных картин «Наводнение» (в 1 четверти учебного года) и по картине И.И. Левитана «Март» (в 4 четверти учебного года). Написание сочинений проводилось на фронтальных занятиях без предварительной подготовки. Учитель сообщал детям названия картин, помещенных на доске. Какие-либо дополнительные комментарии исключались.

Количество проанализированных сочинений представлено в таблице.

	школа для детей с тяжелыми нарушениями речи		общеобразовательная школа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
Сочинения по серии картин «Наводнение»	46	44	47	40
Сочинения по картине «Март»	45	44	42	40

При анализе работ использовались критерии, количественно и качественно отражающие содержательную и структурную стороны письменных высказываний учащихся и особенности их речевого оформления:

- цельность высказывания (полное и адекватное раскрытие темы и основной мысли высказывания, взаимосвязь компонентов текста);
- связность высказывания (совокупность внесысловых и языковых средств связи, структурное единство текста);
- используемые в высказывании языковые средства.

Для каждого критерия были разработаны параметры оценки работ учащихся.

По указанным критериям был проведен сопоставительный анализ сочинений учащихся специальной и общеобразовательной школы. Приведенные в диссертации

результаты анализа свидетельствуют о том, что работы учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуются большим количеством ошибок и их качественным своеобразием. Выделенные в ходе констатирующего эксперимента ошибки носят специфический характер:

- 1) чрезмерное сужение или расширение объема высказывания;
- 2) пропуск звеньев высказывания;
- 3) перечисление выделенных звеньев без их развертывания;
- 4) искажение фактов;
- 5) нарушение последовательности изложения за счет искажения последовательности событий, повторов, разрывов;
- 6) расширение несущественных звеньев высказывания;
- 7) искажение или отсутствие выраженности причинно-следственных отношений;
- 8) крайне неравномерное распределение материала по частям высказывания;
- 9) отсутствие вступления или заключения;
- 10) нарушение или отсутствие межфразовой лексико-грамматической связи;
- 11) однообразие и стереотипность синтаксических конструкций;
- 12) бедность использованной лексики;
- 13) выраженный аграмматизм;
- 14) обилие вербальных парафазий.

На основании лингвистического анализа были выделены 4 группы учащихся, работы которых имели следующие характеристики:

1 группу составили учащиеся общеобразовательной школы, чьи работы характеризуются всеми признаками цельности и связности текста, а также высоким уровнем использования языковых средств;

2 группу составили учащиеся, в чьих работах преобладает нарушение цельности и связности текста при относительной сохранности использования языковых средств;

3 группу составили учащиеся, в чьих сочинениях выявлено нарушение использования языковых средств при относительной сохранности цельности и связности текста;

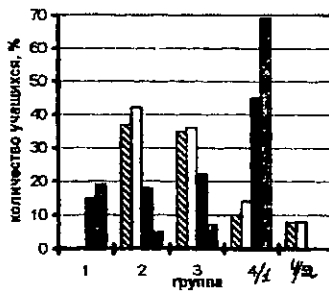
4 группу составили дети, в чьих работах отмечены нарушения всех указанных параметров.

4 группа оказалась неоднородной по своему составу. В ней мы выделяли две подгруппы в зависимости от степени выраженности нарушения:

- 1 подгруппа (4/1) - незначительные нарушения всех параметров текста;
- 2 подгруппа (4/2) - все параметры текста грубо нарушены.

На диаграмме 1 представлено распределение учащихся по данным группам.

Диаграмма 1.



- ▨ - учащиеся 5 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи
- - учащиеся 6 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи
- - учащиеся 5 класса общеобразовательной школы
- - учащиеся 6 класса общеобразовательной школы

Данные психолингвистического анализа свидетельствуют о том, что наличие нарушений, выявленных в работах учащихся специальной школы, связано с патологией операций речепорождения: ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказывания, контроля. В частности, указанные трудности обусловлены:

- 1) нарушением серийно-последовательного способа обработки информации: страдает многоаспектность анализа, последовательность выделения предметов высказывания и их объединение в конечное единое целое, осознание внутренних связей между ними;
- 2) затруднениями удержания замысла и исключения побочных ассоциаций;
- 3) недостаточным уровнем сформированности языковых средств, используемых в оформлении письменных высказываний;
- 4) нарушением сличения полученного результата с реальным образом.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные позволяют заключить, что методика обучения построению письменных текстов, применяемая в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, недостаточно эффективна, поскольку не обеспечивает коррекции механизмов порождения высказываний у учащихся. Необходимой является разработка методики, способствующей формированию у детей с речевым недоразвитием умений построения письменного текста с учетом выявленной структуры дефекта на данном этапе обучения.

В третьей главе «Обучение построению письменного текста учащихся с тяжелыми нарушениями речи» анализируется имеющаяся практика обучения

связной речи школьников с речевым недоразвитием, излагаются исходные положения разработанной методики, представлены основные принципы, этапы, методы и содержание обучения.

В связи с отсутствием специальных программ и учебников для обучения русскому языку учащихся 5-10-х классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи используются Программа и учебники общеобразовательной школы, в которых не учитываются специфические трудности формирования связной речи у учащихся с речевой патологией. В диссертации показано, что ориентация учебных пособий и программы на отвлеченный, формальный анализ языковых фактов не способствует устранению имеющихся у учащихся нарушений речевой и познавательной деятельности. Это определяет необходимость создания специальных, коррекционно ориентированных программ, учебников, методических разработок по систематическому курсу русского языка для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Коррекционная направленность предлагаемой в диссертации методики обеспечивается учетом данных психологии и дефектологии по проблеме порождения связных высказываний в норме и патологии, а также учетом результатов проведенного нами исследования, ориентированного на выявление нарушения механизмов продуцирования текста.

Обучение проводилось в 5 и 6 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на материале, определенном программой (5 класс - повествование, 6 класс - описание пейзажа).

В основу опытного обучения положена поэтапная организация работы по формированию связного высказывания с использованием обобщенной модели деятельности учащихся по созданию письменного текста, а также содержательных (картинки, образцы текстов) и смысловых опор высказывания.

В обучении построению каждого типа текстов выделялись следующие этапы:

- 1) знакомство с готовыми образцами высказывания и выделение опорных конструкций;
- 2) конструирование текста по опорам;
- 3) самостоятельное создание опор и построение текста на их основе.

Нами использовались опорные конструкции двух видов, совокупность которых представляет собой модель анализируемого или создаваемого высказывания, его тема-рематическое развертывание:

- 1) смысловые опоры - тематические предложения, глаголы и глагольные словосочетания, отражающие систему предикатов в тексте, имена

существительные и эпитеты к ним, представляющие собой систему денотатов и их признаков;

2) конструкции, отражающие связи между частями текста.

Для составления высказываний учащимся предлагалась обобщенная модель, отражающая пооперационный способ деятельности по созданию текста, которая в каждом случае наполнялась конкретным материалом:

- 1) ориентировка в общем содержании картины, текста;
- 2) определение основных смысловых частей в содержании;
- 3) составление общего плана высказывания из тематических (этапных) предложений;
- 4) установление связи между ними;
- 5) подбор нужных слов для высказывания;
- 6) раскрытие пунктов плана (развертывание тематических предложений).

Применение данной модели позволяет корректировать нарушения механизма текстообразования, поскольку воссоздает в развернутом виде внутреннюю структуру нарушенного процесса речепорождения путем вынесения вовне отдельных его операций. Последовательность операций составляет программу, управляющую извне ходом формирования и коррекции нарушенных звеньев процесса порождения высказывания и позволяющую контролировать этот ход. По мере присвоения учащимися предлагаемой модели она начинает выступать как средство самоуправления, как способ выполнения тех или других действий. Использование модели способствует индивидуализации коррекционного обучения, создавая возможность более длительной, дробной отработки страдающего звена речепорождения (на индивидуальных занятиях).

Обучение в 5 классе проводилось с использованием серий сюжетных картин, которые служили невербальными опорами, наглядно отражающими последовательность предикатов в текстах.

Содержание работы на 1 этапе обучения заключалось в определении темы и основной мысли текста на основе анализа содержания картины и предложенного текста; уточнении соответствующих лингвистических полей; выделении частей текста и составлении плана путем нахождения тематических предложений в каждой части текста; определении микротем, входящих в эти части, с опорой на картины; отборе из текста опорных слов и словосочетаний для развертывания пунктов плана и микротем.

В ходе работы, проведенной на данном этапе, школьники обучаются сознательно относиться к тексту как предмету анализа по предлагаемым моделям. Применение

названных моделей приводит к сокращению текста, извлечению из него концептуального содержания для уяснения смысла высказывания. В то же время выполнение данных действий представляет способ отбора опорных конструкций для составления будущего текста.

На 2 этапе осуществлялось обучение детей определению темы и основной мысли будущего текста на основе анализа содержания картины, вычленению частей будущего текста и составлению его плана в виде тематических предложений, выделению микротем в ходе анализа картины, систематизации опорных конструкций в соответствии с выделенными частями текста и микротемами, развертыванию тематических предложений в целый текст, построению текста определенной композиционной структуры.

В ходе работы учащимся предлагались различные, постепенно усложняющиеся виды работ в зависимости от наличия или отсутствия части картин в серии. Таким путем учащиеся практически знакомились с правилами построения текста-повествования.

Использование картин и опорных конструкций способствует формированию у учащихся навыка правильного оформления структуры текста. При этом дети имеют возможность дополнить и изменить конкретные события, изображенные на картине, активизируя уже имеющийся у них лексико-грамматический материал.

Работа на 3 этапе заключалась в составлении текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям под руководством учителя, доля участия которого в процессе обучения постепенно сокращалась.

На учебном материале различной трудности достигается развитие активных навыков построения текста, так как речевые возможности учащихся все более обогащаются. Вслед за элементарными навыками анализа и синтеза текста, учащиеся с каждым новым занятием овладевают новыми, более сложными навыками аналитико-синтетической деятельности.

Важным является введение в учебный процесс на данном этапе анонимного обсуждения написанных текстов в классе. Как следствие этого, у учащихся появляется высокий социальный мотив, поскольку объектом анализа становится собственный текст, который мог заслужить одобрение или неодобрение товарищей.

В 6 классе обучение построению текстов ведется с предъявлением требований более высокого уровня сложности. При этом в качестве содержательной невербальной опоры используются картины пейзажного характера.

На 1 этапе обучение исходило из умений, сформированных у учащихся в 5 классе. В ходе работы уточнялись сведения, касающиеся ориентировки в условиях

сообщения (анализа картины), планирования содержания и языкового оформления будущего текста с опорой на картину, определения его темы и основной мысли, распределения материала по частям текста, формулирования тематических предложений и составления плана на их основе, выделения опорных лексико-грамматических конструкций, развертывания программы текста в письменной речи (распространения тематических предложений в абзацы с использованием отобранных опорных конструкций).

Модель анализа текста применяется к текстам описательного характера, составленным сначала по серии сюжетных картин с элементами описания, а затем по серии картин описательного характера.

Анализируя этот материал, школьники повторяют понятия «текст», «тема текста», «основная мысль текста», определяют особенности композиции и содержание частей текста (микротемы, смысловые опоры), выделяют средства связности в тексте.

На 2 этапе задачи усложняются, поскольку учащимся не предоставляется образец текста, а даются лишь зрительные опоры (вербальные и невербальные). В ходе работы шестиклассники должны применить умения анализировать картину, пользуясь предложенными опорными конструкциями, определять тему, основную мысль, содержание будущего высказывания. При этом особое внимание уделяется анализу микротем, предполагающих использование эмоционально окрашенной лексики, преимущественно важной в описании.

На данном этапе у учащихся формируется представление о структуре текста-описания (начало, основная часть, концовка). Школьникам даются образцы зачина и концовки. В качестве заключения предлагается использовать собственную оценку изображенного на картине.

На 3 этапе сформированные умения и навыки закрепляются на более сложном материале.

В отличие от начальных этапов, когда в качестве невербальной опоры использовался упрощенный картинный материал, позволяющий подчеркнуть определенные параметры текста, на данном этапе обучение велось по оригинальным (авторским) картинам в рамках программных требований.

В результате проведенной работы у учащихся были сформированы умения:

- ориентироваться в условиях сообщения при анализе картины,
- планировать содержание и языковое оформление будущего текста с опорой на картину, определяя его тему и основную мысль, распределяя материал по частям

текста, формулируя тематические предложения и составляя на их основе план, выделяя опорные лексико-грамматические конструкции,

- реализовывать программу текста в письменной речи, развертывая тематические предложения в абзацы с использованием отобранных опорных конструкций.

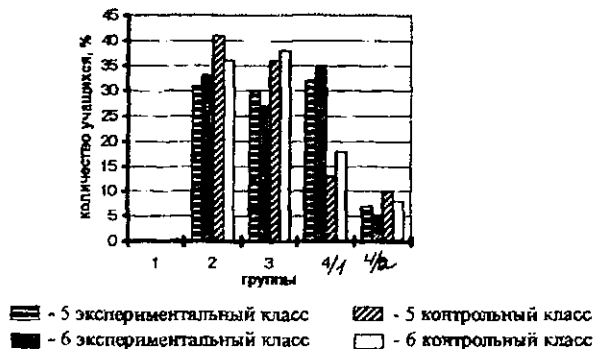
В результате экспериментального обучения мы добились повышения активности, самостоятельности, заинтересованности учащихся в процессе работы. Было сформировано умение анализировать свой и чужой текст, а также достигнуто положительное отношение учащихся к письменным работам

С целью проверки эффективности предложенной методики в конце учебного года нами был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие 48 учащихся двух 5 и двух 6 классов и 24 учащихся контрольных классов. Он заключался в проведении сочинений по картинам Н.К. Успенской-Кологривовой «Не взяли на рыбалку» (5 класс) и И.Э. Грабара «Февральская лазурь» (6 класс).

Применение смысловых и содержательных опор оказалось действенным средством, помогающим коррекции имеющихся нарушений связной речи и активному усвоению материала. Обращение к моделированию в деятельности учащихся по созданию текста в плане работы над его содержанием и структурой и вычленения операций порождения текста позволило им с течением времени перейти к сознательному конструированию связных письменных высказываний.

В результате проведенного обучения изменился количественный состав группы учащихся, выделенных по результатам лингвистического анализа сочинений. Согласно данным, представленным в диаграмме 2, обучение по предложенной методике обеспечило значительное изменение качественных показателей. Увеличилось количество учащихся, сочинения которых отличается незначительными нарушениями цельности, связности текста и использования языковых средств.

Диаграмма 2.



Сопоставление данных констатирующего эксперимента (диаграмма 1) и контрольного (диаграмма 2) подтверждают правильность выдвинутой в начале исследования гипотезы и рациональность разработанной методики.

Перспективы исследования заключаются в создании единой методики развития связной речи учащихся 5-10-х классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, основанной на использовании обобщенной модели пооперационной деятельности учащихся по созданию текстов различных жанров.

В заключении подводятся итоги проведенному исследованию и формулируются основные выводы.

1. В письменных работах учащихся с речевым недоразвитием выявляются нарушения основных категорий текста - цельности и связности, а также затруднения в использовании языковых средств. Типичными ошибками являются чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания и отдельных микротем, пропуски, искажения фактов, нарушение логической последовательности изложения и причинно-следственных отношений в высказывании, неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматической связи, выраженный аграмматизм, стереотипность синтаксических конструкций, бедность словаря, обилие вербальных парафразий. В результате анализа сочинений учащиеся распределялись по 4 группам в зависимости от преобладания в их письменных работах нарушения той или иной категории текста.
2. Наличие выявленных нарушений обусловлено несформированностью процесса речепорождения на всех его этапах: у учащихся страдает серийно-последовательный способ обработки информации, имеются затруднения в удержании замысла и исключения побочных ассоциаций, отмечается низкий уровень сформированности языковых средств, используемых при создании письменных высказываний, нарушено сличение полученного результата с реальным образом.
3. Предложенная методика обучения построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи является коррекционно ориентированной и методически оправданной. Использование в процессе подготовки к написанию текста содержательных и смысловых опор, обеспечивающих управление процессом создания речевого высказывания, и моделей, отражающих пооперационный, серийно-последовательный способ

деятельности, способствует повышению уровня развития связной письменной речи учащихся и эффективности коррекционного обучения.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

- 1) Автоматизированный метод обучения написанию сочинений детей с речевыми недостатками // Новые информационные технологии в школах и вузах: Материалы конференции. - М., 1993. - с. 122 (в соавт.)
- 2) К вопросу о формировании у студентов навыков анализа связных высказываний учащихся // Теория и практика коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями развития: Материалы докладов Республиканской научно-методической конференции. - Ташкент, 1995. - с.24-25.
- 3) Особенности формирования связной письменной речи учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале сочинений по картине) // Теория и практика коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями развития: Материалы докладов Республиканской научно-методической конференции. - Ташкент, 1995. - с. 85-86.
- 4) Особенности построения письменного текста учащимися 5-6-х классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (материалы к спецсеминару). - М., «Русская энциклопедия», 1997. - 13 с.
- 5) К вопросу о формировании навыка анализа и построения текста детьми с ОНР // Коррекционная педагогика - вчера, сегодня, завтра: Сборник научно-методических материалов. - М., «Прометей», 1997. - с. 243 - 244.

Делез