

**А.А. Алмазова**

**ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ  
СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ V ВИДА**

**Москва, 2004**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема развития речи является центральной в обучении детей с речевой патологией.

Целью работы по развитию речи является формирование у учащихся содержательной, логичной, точной, богатой, ясной, выразительной и правильной речи. Для достижения этой цели выделяются три взаимосвязанных направления:

- овладение нормами литературного языка;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся;
- обучение различным видам речевой деятельности.

Последнее направление включает в себя обучение смысловому восприятию текста (слушанию и чтению) и созданию текста (устного и письменного).

Обучение устной и письменной речи в методике традиционно называется развитием связной речи. При этом под связной речью понимается как процесс коммуникации, так и результат этого процесса, определенное речевое произведение, текст. Успешность обучения в школе детей, их дальнейшее развитие в значительной мере зависят от уровня овладения ими связной монологической речью, от степени сформированности умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме. Овладение связной речью способствует формированию мышления учащихся, помогает их социальной адаптации

Однако у учащихся с речевой патологией отмечается наличие стойких затруднений в продуцировании связных высказываний на всех этапах обучения. К моменту перехода учащихся в среднее звено нарушения построения связной речи становятся ведущими в структуре речевого дефекта, более всего это проявляется в письменных работах. Отсутствие специальной методики развития связной речи учащихся средних и старших классов 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 специальном обучении позволяет не только выявить те компоненты текста, которые оказываются нарушенными в письменной речи учащихся с речевым недоразвитием, но и определить причины имеющихся нарушений. Это делает возможным решение ряда методических задач, главная из которых - обучение школьников с недоразвитием речи построению связного высказывания как коммуникативной единицы.

В данной работе раскрываются теоретические основы работы по формированию умений текстообразования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I глава), рассматриваются особенности связной письменной речи учащихся специальной школы V вида в сравнении с учащимися школы общего типа и анализируются некоторые факторы, определяющие эти особенности (II глава). Полученные данные позволили разработать методику обучения построению текста на основе использования невербальных и вербальных опор с учетом структуры речевого дефекта учащихся. Указанная методика, эффективность которой подтверждена экспериментальными данными, представлена в III главе данной монографии.

Автор выражает глубокую признательность своим Учителям - О.А. Токаревой и В.А. Лапшину.

## Глава 1.

# НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПОСТРОЕНИЮ ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

### 1.1. Лингвистические характеристики текста.

Основным лингвистическим понятием методики развития речи является текст, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется именно в текстах, а не в отдельных словах или предложениях.

В трудах В.В. Виноградова [19] характеристика текста отражается, с одной стороны, как учение о композиционных типах речи, об их лингвистических отличиях, о приемах построения разных композиционно-языковых форм, об основных лексических слоях в них и о принципах их сочетания, а с другой стороны, как учение о типах словесного оформления замкнутых в себе произведений.

Не только в лингвистическом, но и в лингвометодическом аспекте рассматривал текст И.А. Фигуровский [135, 136]. Ученый выдвинул концепцию «целого текста» и рассматривал связь между предложениями в тексте как аналог связи между предикативными единицами сложного предложения. По мнению И.А. Фигуровского, «то, что в элементарном курсе синтаксиса приписывалось только придаточным предложениям, должно рассматриваться как двустороннее смысловое отношение смежных предложений» [135, с. 131]. Автор доказывает практическое значение изучения структуры текста и говорит о необходимости изучения в школе теоретических сведений о тексте.

Развернутое определение текста мы находим в академическом труде «Русская грамматика»: «минимальные единицы сообщения, которые выделяются из потока речи и могут быть рассмотрены как единицы синтаксические, в реальной языковой действительности существуют не изолированно друг от друга, а как части более сложного языкового комплекса, связанные внутри этого комплекса определенными отношениями друг с

другом. Отношения эти сложные. С одной стороны, это отношения языковые, опирающиеся на разнообразные синтаксические связи объединившихся единиц, с другой стороны, это чисто содержательные отношения, вытекающие из самой информации сообщения. Организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи, содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое, называется текстом» [115, с. 83].

Однако наиболее адекватным целям обучения представляется определение текста, предлагаемое И.Р. Гальпериным [27]: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [с. 18].

Данное определение позволяет сделать ряд выводов, принципиально важных для методики:

- текст следует рассматривать как продукт речевой деятельности в ее письменной форме, результат «речетворческого процесса»,
- изучение основ строения текста должно включать в себя рассмотрение таких компонентов как целевая установка автора, структурированность текста и наличие в нем различных видов связи,
- умение/неумение учащихся создать текст определяется степенью реализованности параметров текста.

Границы текста определяются по месту разрыва семантической связи. Минимальным объемом текста является одно предложение (например, лозунг).

Единицами текста являются предложение, поскольку только оно обладает самостоятельными характеристиками (предикативностью, структурной и интонационной завершенностью), и сложное синтаксическое целое (ССЦ) - линейное единство нескольких предложений, законченное по смыслу, структурно организованное, интонационно оформленное. Для обозначения

ССЦ в лингвистической и учебно-методической литературе используются различные термины: сложное смысловое целое, синтаксическое единство, абзац, прозаическая строфа (Г.Я. Солганик [126]), текстовый фрагмент (Г.А. Золотова [50, 51]) и др. ССЦ определяются как особые синтаксические единицы текста, представляющие собой группы из двух или более объединенных микротемой предложений и обладающие определенными лексико-грамматическими и ритмомелодическими характеристиками. Это наиболее протяженные отрезки текста, состоящие из контактно и дистантно связанных предложений. ССЦ может рассматриваться с двух сторон: как результат членения целого текста и как результат объединения предложений.

Деление текста на ССЦ производится по смысловым и формальным признакам. Определение границ ССЦ удобно производить с помощью вопросов: между предложениями внутри одного ССЦ можно задать вопрос, а от последнего к первому в разных ССЦ - нельзя.

Внутри ССЦ выделяются тематические или этапные (автосемантические, контекстуально независимые) предложения, представляющие собой центральное звено, вокруг которого объединяются все остальные предложения абзаца.

Этапные предложения являются коммуникативно наиболее значимыми. Понимание этих предложений не зависит от последующей или предыдущей фразы, они наиболее информативны и семантически самостоятельны в тексте, в них поэтапно раскрывается основное содержание текста. Они могут представлять план текста, оформленный в виде готовых грамматических структур - предложений. В этом случае задаются смысловые и грамматические отношения между этапными предложениями и контекстом и получается программа построения текста.

В школьной практике часто признается равенство ССЦ и абзаца, что связано с фактом графического выделения последнего и удобством его использования в целях обучения. В связи с этим может быть определен ряд методических требований к построению абзацев (В.Н. Мещеряков [90]):

- 1) в абзаце должна излагаться только одна тема;
- 2) для развития темы должны использоваться лишь существенные признаки;
- 3) предложения в абзаце должны располагаться так, чтобы была ясна связь каждого предложения с центральным (тематическим), а каждое предшествующее предложение подготавливало читателя к восприятию следующего предложения.

Важным является вопрос о категориях текста. Наиболее общим представляется подход, согласно которому выделяются две категории, присущие любому тексту: содержание и форма (В.В. Одинцов [95]). При этом содержание определяется двумя понятиями: темой и собственно содержанием. В этом случае содержание рассматривается как конкретное решение темы. Содержанием являются реалии, используемые для раскрытия темы, подвергнутые речевой обработке. Категория формы также реализуется в двух взаимодействующих понятиях: композиция и язык.

Указанные категории и понятия соотносятся друг с другом. В результате этой соотнесенности возникают новые существенные понятия: идея как результат соотнесения понятий «тема» и «содержание», сюжет как результат соотнесения понятий «содержание» и «композиция», прием как результат соотнесения понятий «композиция» и «язык». Конечным результатом соотнесения всех понятий является структура текста.

Основной категорией, определяющей существование текста, является связность. В связи с этим формулируются и законы построения текста, определяющие его коммуникативную функцию (М.И. Откупщикова [103]).

#### 1. Закон связности.

Выделяются два типа связности: смысловая и структурно-семантическая. Смысловая связность определяется системностью объекта высказывания и реализуется в раскрытии темы.

А.А. Леонтьев [67, 68, 69] рассматривает смысловую связность как цельность текста. Цельность имеет психолингвистическую природу. Цельность - это признак всего текста, это «иерархия смысловых предикатов» [68, с. 12].

Цельность следует отличать от законченности текста, которая является предпосылкой цельности, но ее не исчерпывает [69, с. 64].

Цельный текст имеет содержательную организацию, функционально направленную на достижение определенной цели, решение определенной внеречевой задачи. Цельность текста не может быть определена только лингвистически: «тот текст целостен (и значит, является текстом), который воспринимается как осмысленное целесообразное единство» [67, с. 28].

Категория цельности (смысловой связности) может быть дополнена такими параметрами как информативность, интеграция (подчиненность компонентов текста наиболее общей мысли всего текста), глубина (подтекст) завершенность, последовательность и др. (И.Р. Гальперин [27], Н.А. Ипполитова [53])

Структурно-семантическая связность реализуется с помощью различных языковых средств: формально-грамматических, лексических, структурных и др.

Так, к формально-грамматическим средствам относятся единство видо-временного плана глаголов, тождественное строение предложений и др. К лексическим - синонимы, лексические повторы, однокоренные слова и др.

Структурные элементы текста: экспозиция, тело и постпозиция (зачин, средняя часть, концовка) также являются отражением связности [92, 57]. Зачин обычно является полное предложение, построенное из лексически однозначных слов. Зачин чаще всего синтаксически открыт, незамкнут. Концовкой же служит обобщающее предложение.

Признаки связности текста - грамматическое единство (использование единой глагольной формы), коммуникативное единство («модальность»), фонетическое единство (интонация), стилистическое единство, семантические сигналы начала, продолжения, окончания текста - являются методически значимыми для организации работы по формированию ориентировочной основы деятельности.

Текст всегда организован линейно, а объект высказывания имеет пространственно-временную структуру. Поэтому имеется противоречие между



линейностью текста и его смысловой и структурной организацией. Это противоречие устраняется с помощью повторения элементов смысла, что является необходимым условием порождения, восприятия и существования связного текста. Именно с помощью повторения предмет обсуждения удерживается на протяжении всего текста.

2. Закон сокращения внешней организации связного текста, обусловленный невозможностью повторения и сохранения смысла на протяжении всего высказывания без сокращения лексических средств выражения этого смысла.

3. Закон избыточности, заключающийся в необходимости повторения смысла (например, в виде резюме, аннотаций, выводов) для улучшения восприятия текста читающим.

4. Закон предсказания смысла, заключающийся в том, что смысл последующего элемента в тексте в определенной степени предсказывается лингвистическими свойствами предыдущих.

Обязательным является соблюдение закона связности, его нарушение делает текст непонятным. Все остальные законы реализуются в рамках языковых возможностей и способностей автора текста.

Существуют определенные способы и языковые средства реализации закона связности. Ведущим способом является замещение, когда смысл какого-либо элемента текста передается в сокращенном виде другим элементом. Специализированными заместителями являются местоимения. Возможно также замещение синонимом, прилагательным, причастием, числительным, нулевое замещение (смысл понятен из предыдущего контекста, лексический заместитель отсутствует), свободное замещение (однокоренные слова, преобразования типа резюме), репрезентация (лексический повтор).

Части текста могут объединяться логически, без повторения информации. При этом используются логические средства связи, с помощью которых между отрезками текста устанавливаются отношения эквивалентности, одно- и одновременности, причины, условия, цели и др.

Семантическая связность текста и выполнение им коммуникативной функции передачи информации обеспечивается распределением смысла с помощью разбиения текста на предложения, перечисляющих средств, актуального членения.

Основным механизмом, обеспечивающим распределение смысла является актуальное членение или тема-рематическое развертывание. Темой называется относительно известная часть предложения, а ремой - новая часть. Первая тема определяется достаточно произвольно, а каждое последующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя какую-либо его часть. Тема обеспечивает связь с предыдущим контекстом, а рема - с последующим. Отношения тема - рема в тексте обязательны.

Существуют различные варианты строения тема-рематических цепочек:

- 1) сцепление: T1 - R1. T2 (= R1) - R2. T3 (= R2) - R3. Цепная связь выражается в том, что член предшествующего предложения, несущий на себе логическое ударение, повторяется, развертывается в последующем предложении в другой член. Такая связь осуществляется с помощью лексических повторов, синонимов, местоимений, наречий;
- 2) параллельная структура: T1 - R1. T1 - R2. T1 - R3; предложения сопоставляются или противопоставляются, но они равны между собой. Средствами синтаксического параллелизма являются: одинаковое строение предложений, порядок слов, временной план, лексические средства, вводные слова;
- 3) обратная параллельная структура: T1 - R1. T2 - R1. T3 - R1;
- 4) «пучковая» структура: T1 - R1, R2, R3;
- 5) обратная «пучковая» структура: T1, T2, T3 - R1.

С помощью членения текста информация организуется таким образом, что сложные смысловые и структурные отношения преобразовываются в линейный текст.

Правила объединения логических единств, сформулированные Г.Я. Солгаником [126], деление их на тексты цепной и параллельной организации являются базовыми для типологии текстов.

Типовое содержание получает соответствующее типовое языковое выражение, и это чрезвычайно важно для решения учебно-методических задач, связанных с развитием речи учащихся. За основу типологизации берутся прежде всего логические основания, т. к. в одних случаях в речи о чем-либо повествуется, т. е. сообщается о каких-либо последовательных действиях или состояниях, в других - перечисляются признаки предмета (в широком понимании), в третьих - излагается доказательство какого-либо положения. Таким образом, «тип речи зависит прежде всего от характера объекта речи, от «материала», о котором надо что-то сказать. Если это последовательные действия, то речь о них будет повествовательной; если «материалом» речи является предмет, признаки которого надо словесно обозначить, то это будет речь типа описания. Если же объектом речи являются какие-то суждения, при сопоставлении которых можно прийти к определенным выводам, то это речь типа рассуждения» (О.А. Нечаева [93, с. 38]). Каждый функциональный тип речи имеет определенное обобщенно-смысловое значение, опирающееся на соответствующую основу монологического высказывания.

Основные функционально-смысловые типы текстов (ССЦ):

- 1) описание (дается образ предмета, явления, воспринимаемого в статике, связь между предложениями – параллельная, важна лексическая наполняемость текста, используются глаголы несовершенного вида в прошедшем или настоящем времени);
- 2) повествование (передается последовательность событий, каждое предложение представляет собой этап в развитии сюжета, связь – преимущественно цепная, действие передается с помощью глаголов совершенного вида, а результат - несовершенного);

3) рассуждение (важны особенности композиции - тезис, доказательство, вывод; используются вводно-модальные слова, подчинительные союзы, глаголы настоящего времени).

Итак, в современной лингвистике текст рассматривается как сложное образование. Свойства текста не исчерпываются совокупностью свойств тех единиц, из которых он построен. Лингвистический анализ текста позволяет, с одной стороны, выделить лексико-грамматические опорные конструкции, необходимые для понимания или создания каждой композиционно-речевой формы высказывания, а с другой, определяет необходимость дифференцированного подхода к обучению детей созданию текстов, относящихся к разным функциональным типам речи. В то же время лингвистический анализ высказываний учащихся позволяет определить, какие компоненты в структуре текста нарушены. Таким образом, лингвистическое описание является базовым для создания методики обучения работе с текстом.

## **1.2. Психолингвистическое обоснование обучению построению текста**

В обучении созданию высказываний нельзя обойтись без уяснения законов построения речи, психологических особенностей акта коммуникации, закономерностей их формирования, характера их использования в обучении.

В онтогенезе выделяются два этапа развития речи: первый этап - ситуативная речь, в которой понимание речи неразрывно связано с восприятием того, о чем говорится, второй - контекстная речь, когда понимание происходит с опорой лишь на воспринимаемую речь.

Контекстная речь формируется на базе ситуативного общения. Сначала речь ребенка всегда связана с определенной ситуацией и понятна только в этой ситуации. Это побудительные предложения (просьба, требование, призыв), слова-фразы, вопросительные предложения и т. п. В 2-3 года уже отмечаются элементы монологической речи. От диалога ребенок постепенно переходит к монологической речи: повествованию, описанию, описательно-

повествовательной речи, а затем к рассуждению. К школьному возрасту ребенок пользуется монологической речью, может составить рассказ по картинке, пересказать услышанное, построить рассказ о событии из собственной жизни. Однако в таких высказываниях все еще встречаются элементы ситуативной речи.

В процессе школьного обучения развитие связной речи происходит систематически и последовательно. Дети овладевают письмом и письменной связной речью (высшей формой контекстной речи). В младшем школьном возрасте происходит осознание языкового материала (звукового состава слова, лексики, грамматического строя), интенсивное развитие монолога, который чаще всего направлен не на одного слушателя. В связи с этим качественно изменяется характер овладения речью. Формируется «новое отношение к слушателю, необходимость учитывать слушателя и строить свое сообщение так, чтобы оно было понятно другим без учета ситуации». [21, с. 56].

Связная контекстная монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности.

Механизмы речепорождения моделируются с учетом методологических принципов, выдвинутых А.А. Леонтьевым [70]: принцип анализа «по единицам», а не «по элементам», принцип трехчленности выделяемой единицы, эвристичности, вероятностного прогнозирования и учета активного характера процесса речи.

Выдвигая принцип анализа «по единицам», А.А. Леонтьев вслед за Л.С. Выготским понимает под единицей такую часть, которая обладает свойствами целого, т. е. «элементарное действие, ... обладающее всеми признаками деятельности» [70, с. 263].

Принципиально важным считается учет трехчленности выделяемой единицы, т. е. элементарного действия, состоящего из фазы планирования (программирования), фазы осуществления и фазы сопоставления.

Принцип эвристичности предполагает, что «в зависимости от конкретной экспериментальной ситуации субъект может избрать тот путь

психолингвистического порождения высказывания, который в данных обстоятельствах является оптимальным» [там же, с. 264].

Идея вероятностного прогнозирования восходит к «модели будущего» Н.А. Бернштейна и заключается в том, что «выбор того или иного способа деятельности представляет собой, по крайней мере частично, постулирование возможных исходов из наличной ситуации, последовательный перебор этих возможных исходов под углом зрения определенных критериев выбора» [там же, с. 265].

Идея активного характера речевых процессов базируется на учете взаимосвязи процессов восприятия и порождения речи, «в основе восприятия речи лежат процессы, по крайней мере частичного моделирования процессов ее порождения» [там же, с. 265].

Таким образом, порождение речевого высказывания следует рассматривать как особый вид речевой деятельности, имеющий такую же психологическую структуру, как и любая другая форма психической деятельности: мотив, создание и реализация программы и сопоставление полученного результата с предполагаемым. Принципиально значимым признаком речевого высказывания является его иерархическая организация.

Процесс порождения высказывания в соответствии со схемой Л.С. Выготского рассматривается как переход мысли в речевую данность: первоначально возникает мотив, порождающий какую-либо мысль, затем данная мысль оформляется, опосредуется во внутреннем слове, в значениях слов и, наконец, в самих словах.

Психологическими особенностями порождения связного высказывания А.Р. Лурия [78] называет устойчивую формулировку цели, наличие конкретной задачи, объем оперативной памяти, сложную систему «стратегий» (выделение существенного смысла, торможение побочных ассоциаций, выбор необходимых речевых формулировок, наличие постоянного контроля).

Мотивом для речевой деятельности является потребность выразить определенное содержание в речевом высказывании. Создание текста - это

процесс решения неречевой задачи. При этом мотивация устной речи происходит на основе ситуации общения, а в письменной речи ситуация моделируется самостоятельно, представляется в мысли, мотив создается произвольно.

Следовательно, важным и необходимым является создание у учащихся потребности высказаться. Согласно А.А. Леонтьеву, это означает создать такую ситуацию (т. е. речевые и неречевые условия), чтобы учащийся «был вынужден употребить желательное для нас (по содержанию) речевое высказывание» [112, с. 155]. Затем необходимо показать пути реализации этого содержания в речи. Эту ситуацию может создать учитель или же она может быть заложена в тексте.

Следующий этап, выделенный Л.С. Выготским и детально исследованный А.А. Леонтьевым [66, 70], Т.В. Ахутиной (Рябовой) [7, 8, 117], И.А. Зимней [48] - формирование замысла, программы высказывания во внутренней речи. Программирование в свою очередь состоит из программирования семантической стороны высказывания, выбора слов, создания грамматической схемы предложения, грамматического структурирования - придания грамматических форм ранее отобранным словам, а также моторного программирования компонентов высказывания, выбора звуков (в устной речи). Такой развернутый вариант порождения речи может сокращаться в зависимости от вида речи, от степени автоматизированности речевого материала.

Внутренняя речь выступает как средство мышления и имеет специфическую структуру. Она характеризуется сокращенностью, «сгущением» смысла, синтаксической нерасчлененностью. Л.С. Выготский указывал, что «первой и главнейшей особенностью внутренней речи является ее совершенно особый синтаксис... Эта особенность заключается в кажущейся отрывочности, фрагментарности внутренней речи по сравнению с внешней» [26, с.309].

Внутренняя речь подчиняется предикативному синтаксису, что проявляется в «сокращении фразы и предложения в направлении сохранения

сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов» [26, с. 310].

Развертывание смыслового (семантического) синтаксирования - это развитие знаний о действительности и умений строить развернутую программу высказывания, соотнося содержание высказывания с ситуацией. А.М. Шахнарович [146] подчеркивает, что это соотнесение является важнейшей функцией программы высказывания и составляет психологическую предикативность высказывания. Обучение предикативности (соотнесению содержания высказывания с действительностью) и программированию высказывания должно обязательно входить в систему работы по развитию связной речи учащихся.

Создание внутренней программы осуществляется как минимум на двух уровнях: смыслообразующем и формулирующем (в терминологии И.А. Зимней).

Первый уровень - формирование общего субъективного смысла высказывания, этап первичной «семантической записи» или исходной схемы, имеющей «характер свернутого речевого высказывания, которое в дальнейшем должно быть превращено в систему последовательно связанных друг с другом слов» [79, с.195]. Исходная схема, или «семантическая запись» высказывания содержит в себе две части - тему и рему, образующие исходную мысль, т. е. систему тех связей, которые потенциально должны реализоваться в будущем речевом высказывании.

На втором уровне устанавливаются предметно-смысловые отношения с помощью языковых средств, происходит создание системы смысловых отношений, основной характеристикой которых является связность. Симультанная исходная схема превращается «в сукцессивно развертывающееся, последовательно организованное речевое высказывание» [там же].

Таким образом, «мысль не состоит из отдельных слов - так, как речь... Мысль представляет собой нечто целое, значительно большее по протяжению и



объему, чем отдельные слова. Поэтому переход от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах» [26, с. 331].

Н.И. Жинкин [39] определил, что замысел, прогнозирующий начало и конец будущего текста, иерархия тем и подтем, задающая необходимые уровни развертывания замысла в текст, а тем самым и его структуру являются основными средствами ограничения, накладываемыми на процесс отбора элементов высказывания. Они с самого начала очерчивают предметно-тематическую область сообщения и тем самым сужают область поиска необходимых языковых средств. Существенное влияние на их отбор оказывает ориентация на реального или предполагаемого партнера по коммуникации. Если автор не воспроизводит все необходимые звенья развертывания замысла, предполагая, что они будут восстановлены партнером по коммуникации на основе имеющихся у него знаний и опыта, в тексте возникают «смысловые скважины». Устранение таких скважин в процессе понимания текста возможно лишь в результате актуализации необходимых знаний о реальной действительности.

При составлении сообщений из слов действуют особые семантические правила, которые не относятся ни к звуковому составу слова, ни к синтаксической связи слов, а только к значениям слов, на основе которых осуществляется их сочетаемость. Эти правила служат своего рода фильтром, пропускающим в интеллект только осмысленные языковые выражения. Следовательно, при обучении продуцированию текста необходима специальная подготовка, обеспечивающая не только понимание лексических значений, но и понимание их роли в тексте, а также целесообразность использования языковых средств.

Третий этап - формирование развернутого речевого высказывания.

Как отмечал А..Р. Лурия, «порождение развернутого речевого высказывания необходимо должно включать в свой состав не только создание исходной схемы, определяющей последовательность звеньев этого

высказывания, но и постоянную оценку протекания всплывающих компонентов высказывания, а в наиболее сложных случаях и сознательный выбор нужных речевых компонентов из многих альтернатив» [79, с. 199].

Переход от внутренней речи к внешней есть «переконструирование речи», превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других. Область переработки смысловой информации, ее переконструирование является самой сложной частью речевой деятельности, что и наблюдается на уроках русского языка. Учащимся трудно дается переход от общего смысла к словам, расчленение «смысловых сгустков» на лексические единицы.

Для порождения речи значимым является наличие или отсутствие наглядных образов. А.Р. Лурия [77, 78] отмечает, что в том случае, если предъявляется предмет или его изображение, которые усиливают одну из возможных связей и тормозят остальные, речь протекает в условиях смыслового поля, создаваемого наглядным восприятием. Если же речь строится самостоятельно, без опоры на наглядные образы, то это требует значительно более активных поисков нужных слов и торможения тех комплексов произвольно всплывающих обозначений, которые неадекватны данному замыслу.

Однако понимание смысла картин, изображающих какой-нибудь сюжет, также является результатом сложного психологического процесса, начинающегося с восприятия отдельных деталей картины, поиска ее «смысловых центров», приводящих к созданию гипотезы об общем смысле картины. Затем отдельные смысловые элементы сопоставляются, а неадекватные гипотезы корректируются, и так до тех пор, пока общий смысл картины не станет ясен.

Если картина проста и воспроизводит хорошо знакомую ситуацию, процесс ее восприятия оказывается сокращенным и выглядит как непосредственное «схватывание» смысла. Если она сложна и для ее понимания

нужно установить новые системы связей, этот процесс приобретает характер длительного рассматривания и развернутого анализа содержания картины.

По мнению А.Р. Лурия, центральной проблемой формирования речевого высказывания является проблема перехода смысла в значение, т. е. проблема «перехода от субъективного, словесно не оформленного и понятного лишь самому субъекту смысла к словесно оформленной и понятной любому слушателю системе значений, которая формулируется в речевом высказывании» [79, с. 195].

Анализ структуры речевого высказывания позволяет выделить ряд умений, необходимых для создания высказывания: умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, умение правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание, найти адекватные средства для передачи этого содержания, умение обеспечить обратную связь [112]

В обучении необходимо также учитывать различия между письменной, устной и внутренней формами речи, которые существуют как в психологическом, так и в синтаксическом планах.

В устной речи возможны сокращения, так как общение происходит между собеседниками, которым известно подлежащее высказывания, во внутренней речи подлежащее всегда подразумевается. Устная речь может быть предикативной; внутренняя речь предикативна всегда.

Письменная речь есть самая многословная, точная, синтаксически расчлененная, с полным развертыванием подлежащего и сказуемого, большей ролью формальных значений слов, максимальным использованием грамматических средств языка. Мотив и замысел письменной речи полностью определяются субъектом, контроль осуществляет сам пишущий, поскольку собеседник отсутствует (однако контроль более надежен, т. к. написанное можно перечитать). Формы письменной речи определяются спецификой общения собеседников, находящихся в разных ситуациях.

Письменная речь - сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста. В

аналитическую часть деятельности письменной речи входят такие операции, как разложение предмета высказывания на ряд составляющих его элементов и их выделение, а в синтетическую - удержание всего предмета высказывания в памяти, размещение элементов в тексте и их упреждение.

Ведущей силой организации письменной речи, по мнению Н.И. Жинкина [41], является упреждение текста. Этому процессу противостоят сила инертности словесных образований и сила отрицательной индукции.

Инертность слов и сочетаний слов проявляется в частых повторениях слов, их сочетаний и целых синтаксических конструкций. Она препятствует отбору слов и оборотов, и выбор может закончиться раньше, чем требуется для выражения содержания. Результатом этого могут быть логические пропуски, бедность и невыразительность языка. Для преодоления инертности слов необходима активизация мыслительной деятельности учащихся и увеличение объема упреждения текста.

Явление отрицательной индукции связано с необходимостью распределения внимания между различными действиями (разложение слов на буквы, письмо и т. д.). Результатом этого являются логические, орфографические и другие ошибки.

Психологическое своеобразие письменной речи дает возможность рассматривать ее как специфичный и сложный вид речевой деятельности, как своеобразное средство общения, освоение которого существенно изменяет строение психических процессов у человека. Письменная речь очень важна для формирования мышления, поскольку в процессе написания сообщения ведется большая работа над способом и формой высказывания.

Необходимо создавать у учащихся специфические для этой формы речи мотивы и ставить перед ними такие же специфические задачи. Одним из способов создания адекватной мотивации является побуждение ребенка писать на интересную для него тему.

Основным продуктом речевой деятельности является текст. Текст представляет собой трехплановое образование, включающее в себя предметный

(денотатный), смысловой и вербальный уровни. В тексте объективируется все содержание речевой деятельности, ее условия, предмет, исходная мысль (как форма отражения отношений предметов и явлений объективной действительности). Единицы текста (смысловые группы) составляют цепь последовательных смысловых компонентов. Это обеспечивает важнейшую характеристику речевого высказывания - сохранение смыслового единства.

Связность текста есть результат действия установления соотношения между соседними предложениями. В любом тексте выделяются две стороны: «сами мысли, способы их соединения, виды связей и разрывов между ними» и «техника, средство закрепления мыслей» [41, с. 143]. Вне такого соединения предложений в целом тексте они остаются разрозненными и автономными, а связь между ними указывает на их принадлежность к общей семантико-грамматической единице. «На стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст» [там же, с. 215].

В каждом тексте можно выделить «смысловые вехи», т. е. главные слова, на которые в первую очередь опираются при раскрытии смысла. «Схватывание» смысловых вех, установление связей между ними и их объединение на основе опыта и знаний в единую мысль являются необходимыми условиями понимания текста.

Смысловые опорные пункты являются носителями обобщенного смысла отдельных частей текста и образуют во внутренней речи схему, в которую переводится содержание текста в процессе его понимания. Такими смысловыми вехами в речи являются в первую очередь существительные, а затем глаголы. [41, 121, 124]

Таким образом, в содержательной стороне сообщения выделяются два пласта: система предметных (денотатных) признаков, т.е. того, о чем пойдет речь, и система предикатов, т.е. того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности. И та и другая система представляют собой определенную иерархию, поскольку в тексте важно не только выделение

указанных элементов, но и соединение их между собой так, чтобы партнер по коммуникации понял данное сообщение.

Система предикатов описывает текст в целом, с разных сторон. В работах В.Д. Тункель [130,131] смысловая структура текста представлена в виде иерархии разнопорядковой предикации: предикация идеи - предикаты 1 порядка; предикация содержания - предикаты 2 порядка; предикация полноты содержания - предикаты 3 и 4 порядка.

Разнопорядковость предикаций соотносится с различными языковыми средствами ее передачи. Предикаты 1 и 2 порядка оформляются, как правило, глаголами, глагольными словосочетаниями, простыми предложениями. Предикаты 3 и 4 порядка - атрибутивными группами: прилагательными, причастными и деепричастными оборотами или предложениями семантически не необходимыми.

Выделенные в тексте предметы речи и предикаты составляют «предикатемы», «бинарные конструкции» (В.Б. Апухтин [5]), объединение их по определенным правилам образует смысловое единство внутреннего плана сообщения. Л.П. Добраев [37] определил в тексте иерархию распределения по рангам субъектов и предикатов: от субъекта и предиката всего текста к субъектам и предикатам предложения. Соединение предметных и предикативных элементов может осуществляться различными способами, которыми ведает упреждающий, или планирующий синтез.

Итак, в психолингвистике структура речевой деятельности рассматривается как неразрывное единство познавательно-мотивирующей, целевой и исполнительской сторон. Порождение связного высказывания следует рассматривать как сложный процесс, проходящий несколько этапов (мотивация, замысел, реализация замысла и контроль за его реализацией) и имеющий своим результатом сложно организованную структуру - текст. Анализ высказываний учащихся с этой точки зрения позволяет выявить нарушенные звенья процесса речепорождения и наметить пути их коррекции.

### 1.3. Основные направления работы по созданию текста в школе

Единство учебных программ по русскому языку в старших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и школы общего типа, а также отсутствие специальной методики работы над текстом приводит к использованию в практике обучения детей с речевой патологией имеющихся методик обучения других категорий учащихся.

Отправной точкой методических разработок является положение о том, что речевая коммуникация осуществляется с помощью текстов, создание которых является основным результатом речевой деятельности. Следовательно, лингвистические и психолингвистические аспекты строения текста должны быть представлены в обучении параллельно. Учащимся необходимо предъявить сведения о тексте как единице общения, и на этой основе сформировать у них коммуникативные умения в целом и, в частности, умение «создавать и интерпретировать тексты как коммуникативно-познавательные структуры» [53, с. 21]. При этом целесообразно использовать в обучении тексты различной сложности, различных жанров и стилей речи.

Н.А. Ипполитова [53] обращает внимание на необходимость формирования у детей доречевых умений как логического, так и лингвистического характера. К таковым относятся: умение выделять существенные и несущественные признаки, основное и детали, умение группировать материал и делать выводы, умение прогнозировать содержание текста и его композицию по жанру, умение предвидеть структуру предложения и видеть ключевые слова. Такие факторы, как жизненный кругозор, опыт, словарный запас, характер и т. п. определяют индивидуальные особенности пишущего, а также выбор речевых средств для любого текста внутри любой темы, идеи, жанра.

Рассмотрение текста как синтаксической единицы делает методически целесообразной необходимость изучения структуры, категорий, единиц и типов

текста. М.Р. Львов [80] подчеркивает, что учет требований синтаксиса текста в методике способствует большей связности сочинений, компактности и точности языка, помогает в устранении и предупреждении речевых ошибок и нарушений логической стройности изложения мыслей.

Изучение законченных частей текста (ССЦ) и грамматических связей внутри целого текста делает обоснованным выбор методов обучения связной речи, в соответствии с требованиями цельности, грамматической и семантической связности, логической стройности текста.

Осознание учащимися текстообразующих функций единиц языка всех уровней помогает им создавать свой текст. Поэтому, как отмечает Н.А. Ипполитова [53], свойства и функциональные возможности языковых единиц следует раскрывать на текстовой основе, а такие категории текста, как информативность, содержательная и смысловая цельность, связность, композиционная завершенность, необходимо реализовывать в процессе осознанного отбора единиц языка для создания текстов, отвечающих условиям и задачам обучения.

Рассмотрение текста как коммуникативной единицы предполагает развитие коммуникативных умений и их реализацию при создании высказываний различных жанров. Такие умения определены Т.А. Ладыженской [11,120]:

- умение определять объем содержания и границы темы высказывания,
- умение подчинять свое высказывание основной мысли (эти умения соотносятся с этапом ориентировки в условиях и задачах общения и в содержании высказывания);
- умение собирать материал для будущего высказывания,
- умение систематизировать собранный материал, отбирать нужное и определять последовательность расположения материала (этап планирования, составления программы);
- умения строить тексты различных видов (описание, повествование, рассуждение),



- умение выражать свои мысли точно, правильно, не нарушая литературных норм, использовать выразительные средства языка, (этап реализации программы);
- умение совершенствовать написанное (этап контроля).

Речь всегда мотивирована, коммуникативно направлена (высказывание всегда к кому-то обращено, для чего-то и кого-то предназначено). Следовательно, при работе над созданием собственного высказывания должны создаваться речевые ситуации, обеспечивающие школьникам, во-первых, желание вступить в общение, а во-вторых, понимание того, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания. Для создания собственных высказываний учащимся необходимы стимулы и четко представляемый предмет высказывания, что составляет особую методическую трудность.

В школьной практике в качестве таких стимулов для развития связной речи учащихся используются разные источники: художественные тексты, произведения живописи, диафильмы, диапозитивы, личные наблюдения учащихся, кинофильмы.

Л.А. Ходякова [138] отмечает, что в процессе работы по картине создается положительный эмоциональный фон. Такие занятия заинтересовывают учащихся, повышают их работоспособность и творческую активность, обеспечивают контактность, ситуативность, что помогает создавать и поддерживать постоянную и непосредственную связь учитель-ученик. Все это значительно повышает эффективность обучения.

Обучение построению собственного текста необходимо начинать с анализа готовых высказываний (образцов). Языковую задачу учащиеся не могут удовлетворительно решить, если им не показать, как создавался текст, какие закономерности и приемы были реализованы при его написании. Н.А. Пленкин [107] считает, что, поскольку в исходном тексте-образце уже решены все конструктивные задачи, то учащиеся могут, используя опыт автора, пройти по этому же пути. Текст-образец представляет собой модель будущего высказывания. Использование таких моделей «экономит время, сберегает силы,

помогает учащимся осознать особенности содержания, композиции и речевого оформления высказывания с учетом коммуникативной задачи» [138, с. 128]. В этом случае основным методом обучения связной речи становится наблюдение и анализ языковых фактов и явлений. Е.А. Баринова [12] целью такого анализа видит установление связи между частями целого, понимание содержания произведения и характера используемых в нем языковых средств.

Говоря о составлении текстов на основе картины, следует отметить, что сочетание текста-образца и картины углубляет понимание учащимися содержания изображенного, повышает эмоциональность восприятия, эффективно воздействует на умственную деятельность.

Сочетание рассматривания картины и прослушивания текста, отражающего содержание данной картины, создает дополнительные стимулы формирования на уроке мотива высказывания, на что указывает и Л.А. Ходякова [138]. Взаимодействие наглядности и слова создает такие условия для учащихся, при которых в процесс создания речевого произведения вовлекается и наглядно-ситуативное и логическое мышление.

Выделяются два основных направления анализа готового текста: выявление коммуникативного намерения автора (зачем написан текст) и определение способов реализации этого намерения (как построен текст).

Анализ строится на основе выделения всех компонентов типового содержания текста того или иного жанра и с учетом доступности материала для учащихся. В.Н. Мещеряков [90] предполагает, что результатом анализа должно стать выделение опорных смысловых узлов текста, включающих в себя выделение отношений между темами текста, отражение фабулы и композиции текста. Сюда относятся, в частности, способы распространения темы, способы и средства соотношения материала содержания с тематическим предложением или блоком текста, способы организации содержания, способы и средства связи между компонентами высказывания.

Говоря более конкретно, результатом работы с текстом-образцом может быть: определение типа, стиля, основной мысли текста, выделение и анализ

этапных предложений и видов связи между ними, составление модели-схемы образцового текста, воспроизведение текста в различных вариантах в соответствии со схемой и составление своего текста по аналогии с образцом (имитация).

Результаты анализа текста могут быть представлены и в виде опорных слов, которые несут большую смысловую нагрузку в раскрытии темы текста и являются необходимыми для точной передачи содержания исходного текста (текста-образца). По этим словам можно определить тему, а иногда основную мысль текста. Выделение опорных слов способствует лучшему усвоению содержания текста.

В ходе обучения различным приемам проведения языкового анализа исходного текста учащимся следует предлагать упражнения во внимательном наблюдении над выбором слов и их размещением, над типами предложений и их порядком, задания по замене слов и конструкций исходного текста иными, параллельными вариантами, чтобы убедиться в обоснованности авторского выбора, выделить художественные средства, определить целесообразность их использования.

В.И. Капинос с соавторами [55] строит методику на основе изучения правил текстообразования с использованием речеведческих понятий, что позволяет формировать коммуникативные умения сознательным путем. Школьники учатся оперировать этими понятиями, выполняя различные учебные действия: определение стиля, типа текста, способа межфразовой связи и др. (подведение текста под понятие) и анализ композиции текста, использованных в нем языковых средств, стилистический анализ и др. (выведение следствия из понятия). Применение второго типа учебных действий важно не только для анализа готового текста, но и при создании собственного. Представление об особенностях построения различных типов речи дает школьникам возможность работать над текстом собственных связных высказываний.

Работа над созданием текста предваряется тщательным анализом предполагаемого содержания и соответствующих языковых средств. Весь

процесс построения письменного высказывания должен регулироваться. Сначала детей необходимо научить определять, что сказать, а затем воплощать смысл в тексте. В этом процессе может присутствовать и импровизация, фантазирование учащихся с учителем и между собой, т.е. порождение смыслового содержания текста, а затем соответствующее его оформление.

При использовании картинного материала учитель может легко контролировать полноту, точность и адекватность отражения в высказывании ученика предметов и явлений, так как сам видит ту же картину. Для учащихся картина создает возможность следить за правильностью собственного высказывания. Определенный лексико-грамматический материал, вопросы и задания по картине стимулируют речевую активность учащихся, поддерживают и направляют их речевую деятельность.

При переходе к самостоятельной работе на основе навыков анализа образцовых текстов осуществляется работа, направленная на осознание речевой задачи, формирование умения использовать языковые средства, построение определенной коммуникативной формы, прогнозирование высказывания, составление высказывания, редактирование полученного текста. Обучение письменным высказываниям, по мнению Н.А. Пленкина [106] целесообразно начинать с такого вида заданий, где число поставленных задач было бы предельно ограниченным. Тогда ученики смогут сконцентрировать свое внимание на этом немногом.

На этапе создания программы высказывания, не оформленной еще словесно, во внутренней речи своеобразным невербальным «предметно-смысловым кодом» может являться картина, которая определяет тему и основную мысль высказывания. Л.А. Ходякова [138] доказывает, что на основе работы по картине учащиеся имеют возможность зрительно представить предметный план высказывания, связи и отношения между понятиями. В соответствии с этим предметным планом затем и будет происходить отбор языковых средств, выбор наиболее удачных слов и синтаксических конструкций, адекватно передающих содержание картины.

В работе по конструированию собственного текста на основе анализа и моделирования образца могут использоваться следующие приемы: определение коммуникативной задачи, мысленное программирование высказывания (составление этапных предложений и анализ отношений между ними), отбор наиболее целесообразных языковых средств, оречевление текста, сравнение различных способов раскрытия темы, сопоставление текстов различных жанров, оценка и редактирование текста.

Выполнение различных упражнений по картине (формулировка вопросов, ответы на вопросы, составление высказываний на заданную тему, по опорным словам, ведение диалогов и бесед), а также определение жанра будущего высказывания (описание, повествование, рассуждение) обеспечивает для учащихся определенную свободу выбора.

Работа по картине в значительной степени, облегчает переход от внутренней речи к письменной, организует высказывание, вычленив детали и формируя основную мысль высказывания, обеспечивает логичность речи, ее полноту, лексико-грамматическое разнообразие.

Таким образом, в методике преподавания русского языка развитие связной речи рассматривается как сознательное формирование коммуникативных умений у учащихся и их реализация при конструировании текстов, усвоение школьниками правил построения текста, приемов его создания. Требования, предъявляемые к высказываниям учащихся, соотносятся с лингвистическими характеристиками текста.

#### **1.4. Нарушения связной речи у учащихся специальной (коррекционной) школы V вида**

В специальные (коррекционные) школы V вида (1 отделение) принимаются дети с грубо выраженным общим недоразвитием речи, обусловленным алалией, афазией, дизартрией, ринолалией, тяжелой дислалией.

Общее недоразвитие речи у таких детей характеризуется несформированностью всех компонентов речи с различной степенью тяжести.

Звукопроизношение грубо нарушено: отмечается до 20 несформированных или искаженно произносимых звуков. Искажается слоговая структура даже двухсложных слов. Как следствие, наблюдается неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов, что в свою очередь (наряду с другими факторами) приводит к значительным затруднениям в обучении грамоте.

Словарь у таких детей бедный, причем его состав своеобразен у каждого ребенка, поступающего в первый класс специальной школы. Используемые слова искажаются в произносительном плане и употребляются неверно. Словоупотребление характеризуется частыми заменами одного слова другим на основе фонетического сходства или непонимания ребенком значения слова.

Словоизменение нарушается, попытки образовать формы слова чаще всего следует признать неудачными. Нарушаются нормы управления и согласования, грамматические закономерности построения фразы не соблюдаются.

У детей, страдающих ОНР, отмечается бедность жизненного и коммуникативного опыта, ограниченность познавательных интересов, снижение внимания, нерасчлененность восприятия (например, картины). Несформированность мотивационной стороны речевой деятельности проявляется в стремлении избежать развернутой речи. Доречевые умения, необходимые для создания и полноценного понимания высказывания, недостаточны или отсутствуют. При выполнении диагностических заданий у значительной части детей выявляется неумение расположить картинки в нужном порядке и определить логическую последовательность изложения. Однако, в других случаях, можно увидеть расхождение между пониманием содержания серии сюжетных картин, умением определять их последовательность и невозможностью мысленной подготовки и речевого оформления этого содержания.

У детей выявляются затруднения в понимании обращенной речи, в «полноте схватывания окружающей речи, в процессах активного вслушивания и сопоставления» (Р.Е. Левина [65, с. 71]). Однако выделяется группа детей, у которых понимание обращенной речи оказывается сохранным, а осмысление контекстной речи (например, прослушанных рассказов) затруднено. (В.К. Орфинская [96], Л.М. Чудинова [145])

Связная речь отсутствует или страдает во всех случаях, ее нарушение является стойким, типичным элементом недоразвития речи независимо от клинической формы речевой патологии.

В наиболее тяжелых случаях отмечается почти полное отсутствие у детей возможностей продуцировать связные высказывания: попытки рассказать о прочитанном, увиденном или пережитом подменяются мимикой, жестами, причем, по данным Н.Н. Трауготт [129], нарушения в связной речи проявляются независимо от объема имеющегося у детей словарного запаса.

У младших школьников наблюдаются отчетливо выраженные нарушения в понимании текста, в осознании его логической структуры. Затруднения в полноценном понимании фактического содержания текста, фрагментарность его восприятия, что Г.В. Чиркина [143] связывает с недостаточностью семантического уровня.

Самостоятельные высказывания детей чаще всего незначительны по объему (от 2-3 предложений в первом классе до 8-9 в четвертом, по данным Л.Ф. Спириной [127]). Высказывания некоторых учащихся значительно превышают по своему объему средние показатели, однако подобное многословие следует рассматривать как проявление компенсаторного механизма при недостаточности правильной связной речи.

Оценивая попытки детей создать самостоятельное связное высказывание, можно констатировать, что речевую продукцию учащихся с речевой патологией нельзя квалифицировать как текст, поскольку в этих высказываниях нарушается или отсутствует как смысловая, так и структурно-языковая связность.

Для младших школьников с тяжелой речевой патологией характерно отсутствие развернутой предикативной речи. Так, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок связного высказывания не получается, а имеет место лишь называние элементов изображенного на картине (предметов или действий). При пересказе сказки или небольшого рассказа наблюдается искажение последовательности событий, пропуски значимых звеньев в содержании текста, многочисленные повторы, ограничения в подборе слов. Продуцирование самостоятельного текста типа описания игрушки или знакомого предмета является трудным, часто недоступным действием. Дети называют отдельный признак предмета, «застревая» на нем, перескакивают с одной мысли на другую. Нарушается построение предложений, затрудняется подбор слов. Спонтанная речь оказывается более развитой, однако и в ней имеются многочисленные нарушения: частые лексические повторы (в первую очередь подлежащего), деформированные (незаконченные или искаженные) предложения, неправильное употребление слов по значению.

Даже при относительной сформированности языковых средств логическая последовательность в рассказах учащихся не соблюдается, содержание полностью не передается (пропускаются слова, предложения, целые звенья рассказа).

Рассказы детей ситуативны, их весьма затруднительно понять без опоры на наглядность. Наблюдается поиск слов, неправильное построение предложений, нарушение логической последовательности. Связь между предложениями нарушается или отсутствует (образуется цепь не связанных между собой предложений, часты возвраты к уже сказанному).

Уровень сформированности умений по построению связных высказываний неодинаков у учащихся одного класса и повышается в целом от класса к классу.

Исследования Л.Ф. Спириной [127], О.Е. Грибовой [29] показывают, что к 4 классу некоторые учащиеся оказываются способными составить рассказы, имеющие контекстуальную форму. В таких рассказах выявляются причинно-



следственные связи, присутствует расчлененность высказывания, используются сложные синтаксические конструкции (однако сохраняется аграмматичность речи). Учащиеся начинают опираться на образец, прежде всего при пересказе. Речь их становится менее ситуативной. Словарь, особенно глагольный, тем не менее, остается по-прежнему бедным, часты замены слов, отсутствуют сравнения, сопоставления, мало определений.

Таким образом, можно заключить, что у учащихся младших классов, коррекционной школы V вида оказывается не сформированным как понимание текстового сообщения, так и основные учебные виды связной монологической речи: пересказ, составление рассказа по серии картинок с предварительным расположением, составление рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельно. Следует отметить при этом, что у учащихся массовой школы все эти виды речи формируются за время начального обучения.

Рассматриваемый контингент детей достаточно неоднороден по своему составу в отношении проявлений недоразвития связной речи. Причины имеющихся трудностей в построении связных высказываний рассмотрены в исследованиях В.К. Воробьевой [22,23], Е.М. Мастюковой [86, 87], Л.Ф. Спириной [127], С.Б. Яковлева [151] и др.

В основе искажения смысла изображаемых событий, неточности анализа и синтеза ситуации, нарушения структуры текста и логической последовательности изложения, примитивности языковых средств, обеспечивающих связность и цельность текста, лежит нарушение внутреннего программирования высказывания.

Несформированность операций, обеспечивающих организацию содержательной стороны высказывания, приводит к нарушению цельности высказывания. Это выражается в том, что учащиеся не умеют передать содержательную программу текста-образца, выделить общую программу текста, определить временную последовательность событий, изображенных на картине, определять и развивать тему (замысел) сообщения, выделять главную мысль в воспринимаемом сообщении, распознавать связное высказывание.

У школьников наблюдается недостаточный уровень развития вербально-логического мышления и семантической стороны речи, нарушений линейного развертывания высказывания. У таких детей страдают отбор и синтезирование материала, имеются лексические и синтаксические трудности.

Причиной несформированности связной речи являются также трудности внешнего оформления высказываний, бедность языковых средств. Это проявляется в нарушении лексико-синтаксического оформления предложения, ограниченности словаря и неумении оперировать имеющимся словарным запасом (особенно страдает глагольная лексика), неумении пользоваться средствами межфразовой связи, нарушении чередования коммуникативно-сильных и коммуникативно-слабых предложений.

Учащимся с речевой патологией свойственно отсутствие одновременного контроля над формой и содержанием высказывания

Говоря о динамике речевого развития учащихся специальной школы, ряд авторов отмечает значительные положительные сдвиги в состоянии речи детей (И.Т. Власенко [20], О.Е. Грибова [31], И.К. Колповская [58]). У учащихся старших классов наблюдается более слабая степень выраженности речевых нарушений, чем у младших школьников при сохранении сходства в структуре дефекта (тип ошибок не меняется). В условиях длительного коррекционного обучения формируется определенная стадия компенсации речевого дефекта, что выражается в выравнивании состояния различных компонентов языковой системы. Имеющиеся у старшеклассников речевые нарушения (лексико-грамматической и лексико-семантической сторон речи) носят скрытый характер и наиболее отчетливо проявляются на уровне продуцирования связных высказываний: пересказа, составления рассказа по картине со скрытым смыслом, в письменных работах (изложениях и сочинениях). «Произвольная форма письменной речи остается у них недостаточно сформированной вплоть до окончания школьного обучения» (Е.М. Мастюкова, [86, с. 52]). Учащиеся с ОНР не усваивают законы и нормы литературного языка, теорию языка и практику владения им.

Часть детей достигает более высоких результатов, вследствие сохранности познавательной деятельности, сформированности учебных мотивов. Такие учащиеся целенаправленно работают с черновиками сочинений и изложений, активно используют образцы текстов, обращаются к справочной литературе. Остальные учащиеся ориентируются на звучание или содержательную сторону текстов, на собственные впечатления, не учитывая роль грамматических факторов в оформлении письменного высказывания. Их сочинения копируют устную речь.

О.Е. Грибова [30], Г.С. Гуменная [32] выявляют у старших школьников трудности в понимании и воспроизведении текста, выражающиеся не только в незнании или неточном знании отдельных слов и выражений, но и в установлении логического хода изложения, в определении взаимосвязи между описываемыми явлениями. Наибольшую трудность представляют тексты, выражающие взаимозависимость частей посредством союзов и союзных слов. Пониманию и усвоению учебного материала препятствует ограниченность экспрессивной речи, а также нарушение понимания синтаксических конструкций, включающих страдательный залог, инверсию, последовательную подчинительную связь слов. В результате воспроизведение текста отличается неполнотой содержания и неточностью изложения.

Причины этих нарушений разные. Исследования Л.Р. Давидович [34], Э.Б. Парфеновой [104] показывают, что сюда относятся и недостаточная сформированность навыков чтения, и недоразвитие лексико-грамматической стороны устной речи. Особенности оперативной вербальной памяти не позволяют испытуемым удержать замысел рассказа и воспроизвести его. Кроме того, отмечается недостаточно дифференцированный анализ смысловых связей и отношений внутри речевого целого при наличии потенциальных возможностей воссоздания образной картины сообщения, качественное своеобразие образно-вербальных связей, препятствующее пониманию речевого сообщения. Указанные нарушения проявляются как в комплексе, так и изолированно в различной степени.

Учащиеся среднего звена начинают овладевать практическими навыками построения сочинений с опорой на сюжет. Однако несформированность языковых процессов проявляется именно в «комбинировании слов» и составлении текстов. При составлении рассказа по картине со скрытым смыслом обнаруживается недостаточное понимание внутриконтекстных отношений.

В самостоятельной речи выявляется повторение одних и тех же фраз, значительные трудности в лексическом оформлении своих мыслей, обрывы в изложении материала, нарушения логической последовательности, затруднения при выделении главного и второстепенного, неумение четко охарактеризовать изображаемые события. Подобные проявления речевого недоразвития описаны Г.В. Бабиной [9], Л.Р. Давидович [35,36], Е.И. Кириченко [56], Е.М. Мастюковой, [86].

Среди причин исследователи называют несформированность семантического уровня речевой деятельности, отсутствие умения правильно и быстро выбирать слова из долговременной памяти, нарушения формирования внутренней речи, которые выражаются в затруднениях в программировании высказывания, в составлении схемы текста, неумение реализовать программу во внешней речи (Г.В. Гуровец [33] Г.В. Бабина [10], Л.Р. Давидович [34], Е.М. Мастюкова [87])

Таким образом, можно говорить о том, что несформированность связной речи является наиболее стойким проявлением речевого недоразвития, а нарушение продуцирования связных высказываний является ведущим в структуре речевого дефекта учащихся старших классов специальной школы. Это объясняется сложностью процессов понимания и продуцирования текстов. Нарушенными, в частности, оказываются внутреннее программирование высказывания и реализация программы во внешней речи. Нарушение сложных форм речевой деятельности, безусловно, препятствует усвоению учебных предметов школьниками, а также полноценной социальной адаптации детей.

## **1.5. Методические аспекты формирования связной речи у учащихся с нарушенной речевой деятельностью**

Под развитием речи в практике обучения русскому языку учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи понимается система работы над созданием навыков активного владения языком в целях общения. Письменная речь рассматривается как средство формирования и коррекции речи вообще, как способ умственного развития учащихся.

Содержание работы определяется программными требованиями [110, 111]. В соответствии с этим формирование умений связного монологического высказывания у детей с тяжелым речевым недоразвитием происходит по направлению от повествовательной речи к описательной, от устной к письменной. Предлагаемая Программой последовательность в развитии навыка правильного построения связных высказываний предусматривает работу над каждым компонентом связной монологической речи в тесной взаимосвязи с накоплением и расширением словарного запаса и развитием навыков построения предложений разных типов. Большое внимание уделяется обогащению содержательной стороны высказывания и формированию умений в построении связного текста.

В Программе указывается, что формирование связной устной речи начинается на самых ранних этапах обучения. На уроках развития речи первоначально утверждаются умения оформлять отдельные законченные мысли, объединять в логической последовательности и структурно сочетать несколько фраз между собой, передавая временную последовательность действий, выражая причинно-следственные отношения. Объем высказываний постоянно увеличивается.

Обучение ведется на основе определения темы текста, озаглавливания его. В дальнейшем проводятся устные сочинения, например, по серии сюжетных картин или по одной сюжетной картине.

Особое внимание уделяется развитию умений, связанных с анализом и составлением текстов: выявление в анализируемых текстах опорных слов, частей текста, определение темы (о ком или о чем говорится), составление плана из повествовательных или вопросительных предложений под руководством учителя, а затем и самостоятельно, умение подобрать заглавие к рассказу. Обучение ведется с привлечением понятий о тексте, отличии текста от группы предложений. Работа по формированию умений связной устной речи опирается на наглядный материал (картины, диафильмы и др.) или на личный опыт учащихся с постепенным увеличением доли самостоятельности детей в составлении высказывания. При этом предметом повествования или описания должен быть материал, хорошо известный учащимся, содержание не должно затруднять оформление монологических высказываний.

На основе развития устной речи вырабатываются умения в плане создания письменных высказываний (изложений и сочинений), которые носят обучающий характер. Обучение построению письменных высказываний начинается в 3-м классе и проводится с активным привлечением сведений о теме, основной мысли, частях текста, осознания причинно-следственных отношений, понимания связи описываемых явлений, что значительно улучшает усвоение учащимися правил текстообразования. Тексты (например, описание природы) составляются на основе коллективно разработанного плана или по аналогии с прочитанным.

В соответствии с Программой работа над текстом проводится и на уроках чтения, где она тесно увязана со словарной работой. При анализе прочитанных текстов дети обучаются также выделению частей текста, составлению плана, определению темы и основной мысли текста, пересказу. Особое внимание уделяется формированию умения устанавливать последовательность развертывания сюжета, взаимосвязь между частями текста, описываемыми в нем явлениями, событиями, фактами. Таким образом реализуется преемственность в формировании умений и навыков, необходимых для

создания связного высказывания с опорой на литературный образец на уроках чтения и развития речи.

Работа по развитию речи учащихся основана на ряде принципов, определенных Р.Е. Левиной [101], Л.Ф. Спириной [127], К.В. Комаровым [59], В.К. Воробьевой [23]:

- учет закономерностей нормального развития речи: от ситуативной речи к контекстной, от понимания речи к ее использованию (онтогенетический принцип);
- учет уровня развития речи ребенка;
- развитие речи на основе формирования языковых обобщений;
- единство развития речи и мышления.

В обучении детей с тяжелой речевой патологией, как уже отмечалось, остро стоит проблема развития положительной мотивации, активизации мыслительной деятельности учащихся, потребности в активной речевой деятельности. В свете этого ведущую роль исследователи (Л.Ф. Спириной [127], Н.Н. Трауготт [129], Т.Б. Филичева [44], С.Н. Шаховская [148] и др) отводят речевой практике, провоцированию самостоятельной активной речи учащихся, созданию таких ситуаций, которые побуждали бы ребенка к высказыванию. Важную роль также играет оценка рассказа товарищами (по форме и содержанию).

Упражнения, используемые в работе по развитию речи, должны быть максимально конкретными и наглядными, а речевой материал тщательно и правильно подобран. Еще Н.И. Жинкин [38] писал о том, что первоначальные смысловые связи нужно создавать не на вербальных, а на предметных отношениях сначала в пределах микротемы, а затем в целом тексте. Основным признаком наличия смысловой связи - «самостоятельность ее составления на основе переработки полученной информации» [с. 30]. Переходить же к самостоятельному рассказыванию можно «только после успехов с предметно-смысловым комбинированием» [с. 31].

Отбор текстового материала, предлагаемого учащимся с речевой патологией, должен происходить с учетом требований, отражающих основные категории текста (цельность, связность) и обязательность соблюдения языковых норм при создании высказывания. К таким требованиям можно отнести, например: ясность темы для говорящего и возможность сделать в итоге вывод или выразить свое отношение к изложенному; четкое и последовательное изложение хода событий, мыслей, логическая связь всех частей изложения; оформление речи по грамматическим законам языка.

В соответствии с онтогенетическим принципом обучение самостоятельной связной речи происходит на основе формирования умения «вслушиваться в обращенную речь», понимания смысла готовых текстов. Формирование монологической речи традиционно начинается с работы над пониманием звучащей речи (сказки, рассказы учителя, иллюстрирование их), поскольку отраженное, механическое заучивание образца не может быть способом формирования связной речи.

Правильное понимание и воспроизведение текстов различной сложности обеспечивается привлечением картинок, схем, графических планов, схематических рисунков, инсценировок, драматизации, а впоследствии и опорных слов, которые используются в разнообразных играх и упражнениях. В этом случае сложный для учащихся вербальный уровень переключается на предметно-наглядный. Этот предметно-понятийный план затем может быть оречевлен, выражен языковыми средствами. К подобным упражнениям могут быть отнесены: соотнесение картинки-эпизода с определенной частью рассказа, подбор предметных картинок к отдельным эпизодам с последующим их названием и определением их назначения, различные варианты восстановления порядка серии картин, подбор недостающего элемента, придумывание сюжета и оречевление его с опорой на наглядный материал, установление несоответствия между текстом и иллюстрацией к нему («семантические абсурды»), ассоциативные игры.



В.К. Воробьева [23], О.Е. Грибова [29], Т.Б. Филичева [44] указывают на то, что перевод содержания высказывания в предметно-понятийный план позволяет в значительной мере исключить механическое воспроизводство текста и обеспечить его понимание и репродукцию.

В исследовании В.К. Воробьевой [23] показано, что привлечение лингвистических понятий позволяет учащимся производить распознавание связных высказываний сначала по смысловой цельности, а затем с помощью анализа языковых средств. Это способствует формированию у школьников практического представления о тексте и умения распознавать признаки текста в процессе его восприятия. Для решения этой задачи может использоваться сопоставление содержательной и языковой сторон двух образцов: текста и различных вариантов ненормированной речи (набор слов, предложений, деформированный текст и др.), а затем двух текстов, рассказывающих об одном и том же по-разному.

Обучение продуцированию и репродуцированию высказываний производится на основе формирования лексико-грамматических обобщений. Необходимой является словарная работа (количественное и качественное расширение словарного запаса учащихся), накопление синтаксических конструкций, формирование умения строить предложения, начиная с простейших развернутых ответов на вопросы учителя (с помощью учителя, с опорой на картинку, с помощью наводящих вопросов). Основу методики составляют: постепенное усложнение речевого материала и увеличение его дозировки, постепенное увеличение самостоятельности детей, подбор новых тем по аналогии с ранее проработанными, взаимодействие с разговорной речью, сочетание практики общения и специальных языковых упражнений и др.

Приобретаемое детьми представление о связном высказывании постепенно реализуется и в собственных элементарных высказываниях. Связные высказывания строятся на основе наглядной ситуации, с опорой на наглядно воспринимаемые предметы и образы, в процессе наблюдений,

трудовой, игровой и предметно-практической деятельности. Традиционно используется ряд методических приемов (Л.Ф. Спинова [127], Т.Б. Филичева[44 ], Л.М. Чудинова [145]): провокационные вопросы, сопоставление образца речи учителя и ученика, описание предмета по вопросам учителя и без них, сравнение предметов сначала по различию, а затем по сходству, обобщение признаков предмета, составление рассказа по сюжетной картине и серии картин, пересказ художественных текстов, рассказ о собственных действиях, выполненном поручении и др. Прежде чем строить высказывание необходимо тщательно отработать ту лексику, которая непосредственно войдет в предполагаемый текст, проанализировать различные синтаксические конструкции, необходимые учащимся для данной работы.

Среди прочих видов работы по формированию и развитию связной речи важная роль отводится анализу смысловой и выразительной сторон прочитанного или прослушанного текста, что помогает учащимся выявить причинно-следственные отношения, отобрать речевые средства для продуцирования высказывания, создать зрительные образы, связанные с текстом и облегчающие построение самостоятельного высказывания. Важным условием развития связной речи является гармоничное развитие зрительной и слуховой памяти, чему способствует привлечение прочитанного, прослушанного и просмотренного материала.

Обязательным требованием даже к примитивным высказываниям является соблюдение временной и логической последовательности. При составлении рассказа по картине важна схема работы: анализ картины - отбор материала для рассказа - рассказ по образцу. Р.Е. Левина [65] особую роль отводила формированию умений воспроизводить по памяти подробности увиденного

От рассказов на основе наглядной ситуации постепенно осуществляется переход к рассказам на основе конкретных представлений, жизненного опыта учащихся, от рассказов по образцу - к самостоятельным высказываниям.

В.К. Воробьевой показано [23], что сознательное усвоение учащимися правил внутреннего и внешнего построения текста может быть обеспечено привлечением графических схем, планов, моделей смысловой и структурно-языковой организации текстов различной сложности, системой упражнений. При чтении текстов цепной и параллельной структур смысловые связи наглядно показываются с помощью предметно-графических схем.

Проанализированные данные позволяют говорить о том, что в специальной литературе в значительной степени решена проблема формирования и развития связной устной речи младших школьников с речевой патологией. Однако в средних и старших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи русский язык преподается в соответствии с Программой школы общего типа и по тем же учебникам. Умений, формирование которых предусмотрено программой специальной начальной школы, оказывается недостаточно для работы в 5 классе.

Такая рассогласованность между программой начального обучения русскому языку, разработанной для детей с тяжелыми нарушениями речи, и используемой программой «массовой» школы в 5 - 10 классах создает значительные сложности в формировании речевых умений и навыков у учащихся с речевой патологией.

В соответствии с требованиями Программы для общеобразовательных учебных заведений (русский язык) [109], формирование связной речи включает в себя работу над содержанием, построением и языковым оформлением высказывания при выполнении специальных упражнений и при подготовке изложений и сочинений.

В процессе работы по развитию связной речи формируются и совершенствуются умения «анализировать тему, уточнять ее границы, определять основную мысль, составлять план и в соответствии с ним систематизировать материал, правильно отбирать языковые средства, совершенствовать написанное» [109, с . 7].

Начиная с 5-го класса, в разделе «Развитие связной речи» предусматривается обучение составлению текста на понятийной основе (вводятся понятия о частях текста, о лексических и грамматических средствах связи частей текста, понятие о широкой и узкой теме и основной мысли текста, о плане, общее понятие о стилях речи, типах текстов).

Пятиклассники обучаются умениям определять тему, основную мысль и стиль текста, составлять простой план текста. Данные умения реализуются, в частности, в процессе написания сочинений по жанровой картине.

В 6-м классе формируются умения составлять сложный план текста, собирать и систематизировать материал к сочинению с учетом темы и основной мысли, описывать пейзаж.

В Программе неоднократно указывается на необходимость выработки умения «совершенствовать содержание и языковое оформление своего текста (в соответствии с изученным языковым материалом)» [109, с. 16, 20 ].

В качестве критериев владения письменной речью признаются соответствие работы ученика теме и основной мысли, полнота раскрытия темы, правильность фактического материала, последовательность изложения, речевое оформление связного высказывания (разнообразие словаря и грамматического строя речи, стилевое единство и выразительность речи, число языковых ошибок и стилистических недочетов).

Программные требования находят свое отражение в действующих учебниках русского языка.

Сведения о тексте, предусматриваемые Программой и учебниками, соответствуют научным представлениям о тексте. Определение понятия «текст», данное в школьных учебниках, включает два самых основных и бесспорных признаков текста - смысловое единство и структурную связь.

Однако в системе упражнений учебников большее внимание обращается на формирование речевых умений, касающихся работы над логикой, содержанием текста, часто задания упражнений не ориентируют учащихся на конкретную работу над языковыми средствами, не учитывается принцип взаимосвязи и

взаимообусловленности лексико-грамматической структуры и содержания текста.

В условиях сохранной речевой деятельности реализация программных требований достигается применением различных методик развития связной речи вообще и обучения построению текста в частности, а также путем использования языкового чутья.

В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи учитель самостоятельно адаптирует требования Программы и систему упражнений учебника для решения задач специального обучения. Применение же неадаптированных материалов оказывается нерациональным и малоэффективным в силу отсутствия в них коррекционной направленности.

Основным приемом работы становится многократное повторение материала, что не дает желаемых результатов, так как таким путем не удается сформировать навык анализа и построения текста. Эта система работы строится на анализе выделенных ошибок, их исправлении, что не создает условий для коррекции нарушенных механизмов.

Однако для обучения школьников среднего и старшего возраста предложены лишь отдельные методические разработки.

Так, методические рекомендации по развитию связной речи у учащихся старших классов имеются в работе Л.Р. Давидович [34]. Работа по формированию умений и навыков связного и правильного изложения мыслей в устной и письменной речи, по мнению автора, должна включать в себя:

- 1) развитие понимания и уточнения смыслового содержания текстов (школьникам даются задания на установление связи между частями текста, выявление семантической и грамматической зависимости этих частей, определение жанра, умение оценивать события и поступки героев);
- 2) развитие понимания и уточнения смысла загадок, пословиц, поговорок, афоризмов и т.д. (с помощью упражнений этого типа школьники обучаются логическому переносу, умению вычленять главное, сравнивать, обобщать, происходит активизация мыслительной деятельности);

- 3) совершенствование ответов на вопросы (данный вид работы целесообразно проводить на индивидуальных занятиях, а на уроках закрепляются навыки последовательного и логичного построения предложения, грамотного его оформления, точность отбора слов, осуществляется контроль над правильностью и выразительностью речи);
- 4) совершенствование вопросов с целью научить школьников свободно пользоваться вопросной формой в общении, что способствует повышению возможностей речевой коммуникации и улучшению социальной адаптации;
- 5) совершенствование навыков пересказа с предварительной подготовкой при помощи текста-образца, выделения в нем главной мысли, анализа языковых средств и т.д. В качестве видов пересказа используются пересказ по опорному материалу, с дополнительным языковым заданием, с усложненным заданием (например, организация текста применительно к возможной жизненной ситуации), краткий пересказ;
- 6) совершенствование навыков рассказывания по заданной теме, по личному наблюдению, по картине, по имеющемуся началу или концу текста;
- 7) совершенствование навыков письменного изложения и сочинения (изложение текстов всех жанров, выборочное и осложненное изложение, конспект, сочинения различных жанров, начиная с письменных рассказов по заранее предложенному информационному материалу, по теме, по началу, составление тезисов ответов);
- 8) совершенствование навыков тематического устного выступления, доклада, что является необходимым для дальнейшей адаптации и способствует развитию монологической речи.

Система работы, предлагаемая А.Г. Зикеевым [47], по развитию связной речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений строится на основе учета содержательной или функциональной характеристики и структуры языковых единиц.

В обучении предусматривается направленность работы от употребления материала в системе упражнений до неподготовленных коммуникативно

направленных высказываний. При этом параллельно ведется работа по обогащению и уточнению словаря учащихся, усвоению грамматических структур, формированию и уточнению средств выражения межфразовых связей, совершенствованию навыков и умений связной устной и письменной речи. Обучение связной речи предполагает обобщение речевых образцов по аналогии на основе вариативного употребления лексического материала с последующим комбинированием различных структур.

Итак, предлагаемые в специальной литературе методики формирования и развития связной речи учащихся с речевой патологией адресованы, прежде всего, младшим школьникам и посвящены в первую очередь вопросам обучения построению устных связных высказываний. Однако методика развития связной речи, учитывая недостаточную сформированность речевых навыков у учащихся средних и старших классов специальной школы, должна сохранять коррекционную направленность в течение всего срока обучения.

## Глава 2.

### ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

#### 2.1. Содержание, задачи и методы проведения исследования.

Экспериментальное исследование осуществлялось с целью выявления нарушений продуцирования письменных текстов у учащихся с речевой патологией и определения причин этих нарушений. Для этого был проведен сравнительный анализ письменных работ (сочинений по картине) учащихся 5 и 6 классов специальной (коррекционной) школы V вида и школы общего типа.

Содержание исследования составили сочинения по серии из трех сюжетных картин «Наводнение» и по картине И.И. Левитана «Март». Выбор картин осуществлялся в соответствии с программными требованиями.

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.

Таблица 1.

	специальная школа		школа общего типа	
	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

Для полноценного описания и классификации типичных ошибок, допускаемых учащимися при создании текста, и определения причин выявленных трудностей нами были определены критерии оценки ученических письменных работ, соответствующие взгляду на текст как единицу связной речи, количественно и качественно отражающие содержательную и структурную стороны высказываний и особенности их речевого оформления.

Анализ сочинений был направлен на оценку сочинений как текстов, обладающих двумя основными характеристиками - цельностью и связностью.



Кроме того, рассматривалось умение учащихся пользоваться языковыми средствами в связном речевом построении.

Таким образом, выделены три основных критерия оценки сочинений учащихся:

- А) цельность высказывания;
- В) связность высказывания;
- С) использованные в высказывании языковые средства.

А. Цельность текста рассматривается как полное и адекватное раскрытие темы и основной мысли высказывания, тематико-смысловое единство, взаимосвязь компонентов текста. В качестве параметров такого раскрытия выступают:

- 1) объем высказывания,
- 2) количество выделенных микротем и степень их развернутости,
- 3) достоверность фактической стороны высказывания,
- 4) последовательность изложения,
- 5) выделение главного и второстепенного,
- 6) осознание причинно-следственных отношений,

При этом учет параметров 1-4 позволяет проанализировать особенности единства и полноты раскрытия темы, а учет параметров 4-6 - возможность раскрытия основной мысли, т. е. подчиненность семантически значимых единиц (словосочетаний, предложений, сложных синтаксических целых) целевой установке автора.

Объем высказывания выводится на основании подсчета количества слов и предложений в сочинении, что позволяет судить о содержательности высказывания, о полноте раскрытия темы, об изменениях в словаре учащихся от класса к классу. Полнота описания изображенного на картине свидетельствует об умении ученика рассматривать картину и анализировать увиденное. Этот критерий также вскрывает возможности детей актуализировать необходимую лексику.

Учет микротем (предметов речи, денотатов) позволяет оценить содержательную сторону высказывания, умение объединить предложения в составе сложного синтаксического целого вокруг одной темы.

Микротемы определялись нами в соответствии с выделенными фрагментами картины. Количество выделенных учащимися микротем достаточно показательно для характеристики содержательной стороны сочинения по картине.

Объем (развернутость) микротем определяется путем подсчета всех слов и предложений, объединенных одной мыслью, независимо от их положения в тексте. На основании результатов количественного анализа особенности выделения микротем учащимися квалифицируются как «микротема раскрыта», «микротема выделена, но не раскрыта», «микротема не выделена».

Достоверность фактической стороны высказывания рассматривается как адекватное описание изображенных на картине событий, явлений, фактов и действующих лиц. Высказывание считается достоверным, если в нем отражены все имеющиеся на картине значимые детали, нет искажений фактов и домысла.

Последовательность изложения рассматривается как логическая связь микротем, соответствующая временному порядку событий (в сочинении-повествовании) и порядку рассмотрения изображенных объектов (в сочинении-описании). Изложение считается последовательным, если в нем нет необоснованных разрывов и повторов микротем.

Анализ выделения учащимися главного и второстепенного в описываемых картинах позволяет оценить их умение распределять материал высказывания, соотносить существенные и несущественные звенья.

Оценка выражения причинно-следственных отношений высказывания осуществляется путем учета наличия/отсутствия в работах учащихся взаимосвязи микротем и отражения взаимоотношений изображенных на картине объектов.

**В.** Связность текста раскрывается через анализ внеязыковых и языковых средств связи в тексте, поскольку именно совокупность этих факторов организует структурное единство текста.

В качестве таких средств рассматриваются:

- 1) композиционная структура сочинений (внеязыковые средства);
- 2) лексико-грамматические (языковые) средства.

Композиционная структура текста оценивается с точки зрения наличия всех структурно необходимых элементов текста: вступления, основной части, заключения. Также учитывается соразмерность частей высказывания как важный элемент композиционной стройности.

В качестве лексико-грамматических средств рассматриваются способы межфразовой связи, характерные для текстов типа повествования и описания

**С.** Анализ использованных языковых средств включает в себя рассмотрение:

- 1) протяженности предложений;
- 2) правильности синтаксических конструкций;
- 3) лексико-морфологического состава сочинений.

Протяженность или развернутость предложений (количество слов в предложении) рассматривается как показатель возможности ребенка удерживать и упреждать слова в процессе порождения текста, его умения выражать связи и отношения в своей речи.

Анализ правильности синтаксических конструкций позволяет оценить уровень овладения грамматическим строем письменной речи: возможностью отбора соответствующих синтаксических средств, умением реализовать законы синтаксиса письменного литературного языка.

Для характеристики использованных синтаксических конструкций мы исходили из их категориально-дифференцированного обозначения:

- простые предложения (односоставные, двусоставные, распространенные, нераспространенные, неполные),

- сложные предложения (сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные, с разными типами связи).

При рассмотрении лексико-морфологического состава сочинений учитывается распределение словаря по частям речи, точность употребления слов, выразительность речи учащихся.

Проведенный по названным критериям анализ письменных высказываний учащихся дает возможность определить характер ошибок в письменных высказываниях учащихся, выявить преобладающие нарушения той или иной категории текста: цельности, связности, использования языковых средств. Это, в свою очередь, позволяет вскрыть механизм речевого нарушения, сгруппировать детей в зависимости от выявленной структуры нарушения, а также разработать адекватную систему коррекционной работы.

## 2.2. Особенности построения повествований (по серии сюжетных картин)

### А. Цельность текста.

Результаты количественного анализа цельности текста по выделенным критериям представлены в таблице 2 (указывается процент учащихся, в работах которых данный параметр отражен верно)

Таблица 2.

Показатели цельности	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
средний объем высказывания (слова / предложения)	62 - 63 / 9 - 10	78 / 10	75 / 9	94 / 11
большинство микротем выделено и развернуто	17 %	45 %	43 %	60 %
достоверность высказывания	-	14 %	15 %	20 %
последовательность изложения	63 %	82 %	80 %	85 %
выделение главного и отделение его от второстепенного	15 %	23 %	34 %	40 %
отражение причинно-следственных отношений	-	36 %	38 %	50 %

Как видно из данной таблицы, объем сочинений учащихся специальной школы несколько меньше. Наиболее значительное отставание учащихся с тяжелыми нарушениями речи от своих сверстников с сохранной речевой деятельностью отмечается в отношении достоверности высказывания и отражения причинно-следственных отношений. Также очевидны худшие

показатели в выделении и развертывании микротем, выделении главного и отделении его от второстепенного.

Однако при низких показателях у пятиклассников с недоразвитием речи в отношении последовательности изложения к 6 классу учащиеся с тяжелыми нарушениями речи достигают уровня сверстников, обучающихся в «массовой» школе.

Также значительная динамика отмечается в выделении и развертывании микротем и отражении причинно-следственных отношений, что, однако, не позволяет учащимся специальной школы достичь уровня сверстников с сохранной речевой деятельностью.

Далее представим более подробно результаты анализа сочинений по серии картин по каждому критерию в отдельности.

1. Объем сочинений характеризуется следующими показателями.

Таблица 3.

	объем словаря			количество предложений		
	Мин.	Макс.	средний	Мин.	Макс.	средний
<b>5 класс спец. школы</b>	35	124	62 - 63	4	21	9 - 10
<b>6 класс спец. школы</b>	31	112	78	5	18	10
<b>рост средних показателей</b>			15			-
<b>5 класс школы общего типа</b>	38	112	75	6	16	9
<b>6 класс школы общего типа</b>	46	181	94	6	21	11
<b>рост средних показателей</b>			19			2

Как видно из приведенных данных, отсутствует рост числа предложений от 5 к 6 классу в работах учащихся специальной школы. Объем использованной в сочинениях лексики в целом возрастает, увеличивается и количество сочинений большего объема.

Сочинения учащихся «массовой» школы отличаются по объему от работ учащихся с речевым недоразвитием: больше среднее количество предложений и слов в сочинениях, отмечается более значительный рост объема высказываний от 5 к 6 классу.

Большой объем сочинений позволяет учащимся с сохранной речевой деятельностью полнее раскрыть содержание высказывания, а также свидетельствует о большем словарном запасе и более активном его использовании.

Маленькие по объему сочинения учащихся с речевым недоразвитием не могут быть расценены как целостные высказывания. В таких сочинениях фрагментарно раскрывается содержание сюжета, изображенного на картинках. Учащиеся перечисляют отдельные действия, называют изображенных персонажей, но основные параметры, по которым можно определить текст, в таких работах отсутствуют.

Сочинение Романа В., 6 класс: *«В деревне на реке начелось наводнение, а около дома была собака с будкой. Вода зотопила дома и начала затоплять будку. Жучка стала взабираться на крышу. Мимо плыла лодка с Мазаем. Он подобрал собаку и спас».*

Большие по объему работы представляют собой нагромождение слов и предложений, не составляющих цельного текста.

Сочинение Романа Д., 5 класс *«Наводнение»*: *«Наступила весна начело таять. Рядом была деревня. Все было хорошо. Потом хозяин снуком поплыли в лес. Уних была собака. Она провожала их. Потом вода на чало под немадся. Собока рычала унее были маленькие щинята. Собаку звали Шарик. а щинята свали Исоул. А другую звали Федя. Она взяла щинята и положила их на будку и сама легла. Хозяин увидел другую деревню что затопило. Он быстра раз вернулся. Потом он вернулся. Внук взял щинята и собака наладку. Потом около консе весны. Уже начала высыхать речка потом начело высыхать стала как обычно стал речка. Потом нал высыхоть дом. Щина выросли. Потом приехали родители взяли щинка. сына».*

Таким образом, можно говорить о том, что слишком большой или слишком маленький объем сочинения препятствует полноценному раскрытию темы учащимися: в сочинениях как малого, так и большого объема учащимся не удается изложить все факты и связи между ними.

2. Микротемы, необходимые для раскрытия темы, были выделены нами в соответствии с сюжетом, представленным на картинках серии:

- 1) половодье, 2) семейство собак, 3) беспокойство собак, 4) собаки в опасности, 5) помощь идет, 6) спасение собак.

Выделение микротем составило значительную трудность для учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Пятиклассники не смогли выделить все 6 микротем. Половина учащихся использовали в своих сочинениях 5 микротем. Остальные 50 % коснулись от 2 до 4 микротем. К 6 классу данные улучшаются: количество использованных микротем колеблется от 2 до 6. Однако лишь 7 % учащихся коснулись в сочинениях всех микротем.

Раскрытие микротем представляет еще большую сложность для данного контингента учащихся. Среди сочинений пятиклассников в 2 % работ раскрытие 5 микротем можно признать достаточным, лишь в 4 % работ раскрыты 4 микротемы. В большинстве работ раскрыта одна микротема или же микротемы не раскрыты вовсе. Полученные данные свидетельствуют о том, что шестиклассники хуже умеют раскрывать выделенные микротемы, что может быть связано с недостаточным обучением анализу картин. Количество раскрытых микротем в их работах составило от 1 до 3, причем 38 учащихся не раскрыли ни одной микротемы.

Показатели выделения и раскрытия микротем выше у учащихся общеобразовательной школы. В работах учащихся и 5 и 6 классов выделено от 2 до 6 микротем. При этом пятиклассники сумели раскрыть от 1 (17 % сочинений) до 5 (6 %) микротем, а шестиклассники от 1 (17,5 %) до 6 (2,5 %).

Сами микротемы представляли различные степени сложности для учащихся. Данные сравнительного анализа степени выделения и раскрытия микротем показывают, что чем нагляднее содержание микротемы, тем больше учащихся смогли отразить ее в своих сочинениях. Это в равной степени относится к учащимся и общеобразовательной и специальной школ.

Так, например, микротеме 3 («Беспокойство собак») использовал в сочинении лишь один учащийся 5 класса специальной школы - Дима В.: *«Вдруг речка стала приближаться к бутке и сабака испугалас и стала отходит назад»*. В 6 классе ее упомянули в своих работах семеро учащихся (16 %). Для учащихся массовой школы эта микротема также явилась наиболее трудной, что

связано с особенностями ее содержания, требующими оценки и передачи внутренних переживаний персонажей картины.

Микротема «Половодье» использована всеми учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, но раскрыта лишь в 29 % сочинений учащихся 5 классов и в 27 % сочинений учащихся 6 классов. Чаще всего данная микротема обозначается одним предложением: *«Внезапно началось наводнение»* (Наташа Е., 5 класс)

3. Оценка достоверности высказывания показала, что основными недостатками в работах учащихся являются: пропуск звеньев высказывания, добавление лишней информации, искажение фактов, сочетание пропусков, искажений и лишних фактов. Количественные показатели достоверности высказывания представлены в таблице 4 (указан процент работ, в которых выявлено то или иное нарушение).

Таблица 4.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
<b>пропуск звеньев высказывания</b>	100	91	83	77
<b>домысел</b>	11	30	11	23
<b>искажение фактов</b>	11	7	9	10
<b>сочетание нескольких нарушений</b>	30	18	28	10

Пропуск сюжетных звеньев отмечается во всех работах учащихся 5 класса специальной школы, поскольку, как уже отмечалось, микротема «Беспокойство собак» оказалась представленной лишь в одном сочинении. Помимо этого в 56 % работ пятиклассников пропущены и другие звенья высказывания.

Добавление лишних звеньев чаще всего касается продолжения сюжетной линии учащимися. В качестве примеров приведем отрывки из сочинений Димы А., 5 класс: *«И поплыли домой они приплыли к дому у леса и собака пошла в след за ними а сабочат взял мальчик на руки. И мальчик построил будку и туда он посодил собаку и накормил сабочат и собаку и сабочата стали жить у Вани дома»* и Димы Ю., 6 класс: *«Дед сказал поехали домой. Накормим них и пусть живут унас. Тузик поел и стал мести щенками жить у них».*



Имеющиеся искажения фактов отличаются разной степенью выраженности: от полного искажения содержания серии картин до неверного изложения одной микротемы.

Например, полностью искажено содержание картин в сочинении Нади К., 5 класс: *«Наступила весна. Потекли ручьи, зачирикали воробьи. Все люди вышли на улицу. Из норки вышла собака с двумя щенками. Все радовались приходу весны. Но вдруг начелос наводнение. Люди и звере спрятались в домах и норках. Все улицы стояли в воде. Наступила ночь и вся вода исчезла и весь снег растаял. На деревьях появились почки и расцвела матьмачиха. Появилось солнце и люди вышли наулицу»*

Искажения, связанные с непониманием содержания картин отмечены, например, в сочинении Саши Б., 5 класс, *«На улице был ясный день, Собака Жучка с щенками сидела в кануре. Вдруг вечером подул сильный ветер, начался сильный дождь. Вода стала достигать будки»* или Иры С., 5 класс: *«Однажды утром была осенняя погода»*.

К 6 классу у большинства учащихся обоих типов школ формируется умение излагать предложенный сюжет без значительных отклонений.

4. При анализе последовательности микротем в сочинениях учащихся получены следующие данные (в таблице 5 указан процент сочинений, в которых выявлены данные нарушения).

Таблица 5.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
нарушение последовательности событий	15	10	9	7,5
разрыв микротем	10	5	7	5
повтор микротем	10	-	2	2,5
сочетание нескольких нарушений	2	3		5

Как видно из таблицы, искажение последовательности событий является наиболее часто встречающимся недочетом в работах учащихся специальной школы. Сочинение Альберта П., 5 класс: *«Однажды водной деревни жила собака ее звали жучка и были у нее щенята. Однажды жарким весенним днем начелось наводнения и стало затапливать всю деревню. И она стала их спасать»*

Приведем примеры необоснованного разрыва микротем: *«Старик Иван и его сын Миша поплыли на лодке покататься. У них есть собака и два щенята. Собаку звали Жучку а щенят Мурзик и Клец. Потом началось наводнение»* (Алеша А., 5 класс); *«Река вышла из берегов и затопила деревню. Собака со щенятами залезли накрышу. Осталась одна будка маленьком сухом месте к которой жила собака с щенятами. Будку стало затопливать»* (Вера Д., 5 класс)

Примером сочетания нескольких нарушений может служить отрывок из сочинения Кости П., 6 класс (в работе отмечаются разрыв и повтор микротем): *«Жила собака ее звали Вулкан. Весной растаял снег, и стало очень много вады. А около дома жил пес Вулкан. У него была будка он кней был привязан Однажды вечером наступило наводнение».*

5. Оценивая умение выделять главное, отделять существенное от второстепенного, мы определили, что среди учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи сумели выделить главное в развитии сюжета 21 учащийся 5 класса (46 %) и 24 учащийся 6 класса (55 %). Остальные либо не упоминают существенные звенья, либо слишком много внимания уделяют несущественным.

В сочинении Коли Ш. (5 класс) главное не выделено, существенные звенья пропущены, второстепенные факты (описание половодья) изложены более подробно, чем остальное: *«Однажды весенним утром собака вышла из кануры и посмотрела на речку. Снег стал таять. Лед стал трескаться. Вода стала выходить из берегов. Собака прыгнула на кануру и смотрела на речку. Через несколько минут речка покрыла весь берег. А по близости плыл рыбак. Он увидел собаку. Он подплыл к собаке и взял ее на лодку»*

В сочинении Андрея Г. (6 класс) выделены главные звенья сюжета, но имеются многочисленные отступления от основной линии в виде упоминания несущественных деталей: *«Наступила наводнения. Вода прибывала все ближе и ближе. Собака с щенками с мотрели на воду, как она прибывала. Не далеко стояла березка. Вода прибыла так близко тошто она сощенками запрыгнула*

на бутку. Собака стала выть. В дали кто-то плыл на лодке. Дома были затоплены водой. Вода прибывала все ближе и ближе. К бутке подошли на лодке дед и мальчик. Мальчик взял щенят на руки. Собака была рада тошито их спасли. В дали сонце уже садится, небо голубоватое. Вся деревня была затоплена водой».

6. Анализ выраженности причинно-следственных отношений показал, что передача этих отношений нарушается в различной степени: взаимосвязь микротем может искажаться, может быть не выражена или выражена не во всем тексте, а только между отдельными фактами (т. е. быть недостаточной).

Таблица 6.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
Искажение	28	14	9	7,5
Отсутствие	46	50	35	30
Недостаточность	26		16	12,5

Очевидно, что причинно-следственные отношения чаще всего не находят отражения в высказываниях учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Сочинения такого характера представляют собой перечисление событий без выявления связей между ними.

Например, сочинение Сергея В., 5 класс: «Наступила весна. Это было в маленькой деревушке. Один рас начелось половодие. Собака и шенком увидели что на конуры наступала вада. Сабака подняла щенка на крышу. Собака увидела что кним плывут на помощь. Кним подплыла лодка. Лодке сидел дедушка дедушка по садил сабаку и шенка. Они подплыли домой дедушке».

В некоторых высказываниях представлены элементы причинно-следственных отношений, но такие отношения прослеживаются не между всеми событиями сюжета, а лишь между отдельными.

В качестве примера приведем отрывки из сочинений: «Пришла весна. Не подалеку протикала большая речка. Она очень сильно замерзла. С приходом весны она начила таить. И стало затоплять ближние дома, сораи, всякие будки» (Дима Я., 5 класс) «Наступила наводнения. Вода стала подниматься все больше и больше. Тузик смотрел месте шенками на воду и лаел Тузик

*закинул своих щенят на будку и сам залез»* (Дима Ю., 6 класс). Далее и в том и в другом случае следует простое перечисление событий.

В некоторых случаях причинно-следственные отношения оказываются искаженными: *«Сандра подняла своих щенят на крышу будки, а по реке плыла лодка. Сандра начала лаять. Люди услышали лай собаки и поплыли на лай собаки»* (Наташа Е., 5 класс).

Таким образом, анализ работ учащихся с точки зрения цельности текста показал, что в работах учащихся 5 - 6 классов специальной (коррекционной) школы V вида преимущественно отсутствуют все или отдельные признаки цельности текста. Представляется необходимым определить речевые механизмы, лежащие в основе выявленных нарушений.

Нарушение цельности текста обусловлено затруднениями, имеющимися у учащихся с речевым недоразвитием на всех этапах порождения высказывания.

При построении текста с опорой на картину пишущему необходимо сначала произвести ряд серийно-последовательных действий, направленных на анализ предъявленного изображения. Воспринимаемая картина должна быть разложена на детали, которые необходимо соотнести, а затем оформить в одно целое. Результаты такого анализа через внутреннюю речь преобразовываются в линейно развертывающееся сообщение, построенное по законам письменной речи. Выявленные нарушения цельности текста свидетельствуют о невозможности провести последовательный анализ предполагаемого предмета высказывания и мысленно объединить детали в одно конечное целое.

Затруднения в вычленении элементов картины и оречевлении выделенного, приводят к тому, что в элементы описываемого предмета (серии картин) не выделяются или выделяются недостаточно. Результатом этого являются минимальный объем высказывания и малое количество выделенных микротем.

Нарушение многоаспектности анализа приводит к схематическому и быстрому переходу от одной микротемы к другой. В результате этого микротема обозначается только в одном предложении. И даже выделив

достаточное количество микротем, учащиеся затрудняются в их раскрытии. Дети чаще всего только обозначают выделенный элемент, не раскрывая его признаки, качества, свойства. Как уже отмечалось, особую сложность представляют микротемы, в которых требуется проанализировать скрытые качества, наглядно не отраженные на картине.

Кроме того, следует отметить, что учащиеся анализируют в восприятии значительно больше, чем передают в тексте. Они пропускают в собственном высказывании то, что, по их мнению, является само собой разумеющимся, и описывают лишь особо значимые для них детали (см. Н.И. Жинкин, [41]).

Выделенный нами показатель нарушения достоверности высказывания - искажение фактов - возникает как результат поверхностного анализа изображенных событий.

Нами отмечены многочисленные случаи добавления лишних звеньев в высказывание: в текст включается то, чего нет в картине. Это может быть рассмотрено как следствие распада внутренней схемы высказывания под наплывом побочных вербальных ассоциаций. Содержание картины при этом не становится ограничителем. Удержание замысла оказывается нарушенным.

Разрывы в изложении обуславливаются выпадением намеченных смысловых вех из той последовательности микротем, которая намечается во внутренней речи. Нарушения последовательности изложения связаны также с малым объемом оперативной памяти: не удерживая только что сказанное, пишущий возвращается к этому снова, и в тексте возникает повтор.

Нарушение осознания внутренних связей предметов и явлений приводит к искажению причинно-следственных отношений или к их отсутствию. Переход от одной микротемы к другой должен определяться связью между признаками в самом предмете. Если один признак поставлен рядом с другим, а не находится в каких-либо отношениях подчинения или соподчинения с другим, то по тексту трудно установить действительные отношения признаков. Предмет изложения распадается на куски.

Следует отметить, что нарушения касаются и этапа контроля. Нарушение процесса сличения реального образа с воспроизведенным вариантом препятствует коррекции ошибок.

Таким образом, отсутствие или искажение внутреннего строения будущего текста, нарушение предварительной ориентировки в условиях сообщения и замена последовательных мыслительных операций фрагментарными, импульсивными действиями приводит к тому, что процесс создания текста превращается в комбинации с отдельными кусками высказывания, каждая из которых чаще всего не соотносится с конечной целью.

#### В. Связность текста.

Результаты количественного анализа показателей связности представлены в таблице 7 (указывается процент учащихся, в работах которых присутствуют данные показатели).

Таблица 7.

Показатели связности	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
Наличие вступления	78	80	98	97,5
Наличие заключения	28	59	49	70,5
Равномерное распределение материала по частям текста	30	50	28	51
Наличие всех элементов внеязыковой связи	35	45	57	67,5
Лексико-грамматическая связь предложений	18	23	40	52,5

Как видно из таблицы, равномерное распределение материала по частям текста оказывается сложным для учащихся как специальной, так и «массовой» школы. Количественные показатели и динамика роста от 5 к 6 классу по данному критерию практически совпадают у учащихся обоих типов школ.

Менее сложным для учащихся специальной школы является формулирование вступления, но и по данному показателю они не достигают уровня сверстников с сохранной речевой деятельностью.

По всем элементам внеязыковой связности в обоих типах школ наблюдается примерно одинаковая динамика роста, но затруднения у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи оказываются более выраженными.

Дети с недоразвитием речи испытывают затруднения в использовании как внеязыковых, так и языковых средств связи в тексте. В большей мере это касается нарушений лексико-грамматических средств межфразовой связи, что отмечается и в незначительном улучшении данного показателя.

Далее представлены результаты более подробного анализа сочинений по серии картин по каждому параметру.

1. Анализ особенностей композиции сочинений учащихся 5 класса специальной школы показал, что большинство из них справилось с построением текста повествовательного характера, т. е. рассказа, в котором предполагается наличие завязки, кульминации и развязки.

Многие из учащихся коррекционной школы начали сочинение стереотипным предложением «*Пришла весна*» или «*Наступила весна*». В качестве элементов вступления выступают также указания на время или место событий («*Однажды утром...*», «*В одной деревне...*»), а шестиклассники используют и название действующих лиц («*Жила-была собака ...*»).

Сочинения, где вступление или его элементы отсутствуют, начинаются непосредственно с изложения событий. Например, сочинение Саши Р. (5 класс) начинается так: «*Река вышла из берегов и затопила деревню*».

Анализ сочинений выявил значительные трудности учащихся в написании, формулировке заключительной части высказываний. Учащиеся смогли с разной степенью успешности воспринять и воспроизвести в сочинениях события, запечатленные на картинках серии, а там, где потребовался логический вывод, возникли трудности.

В 7 % работ пятиклассников и в 16 % сочинений шестиклассников в качестве заключения сформулирована собственная оценка: «*Большой был половодье но хорошо что все хорошо коньчилось*» (Катя Б., 5 класс), «*Жучка с щенятами были спасены хорошими людьми*» (Игорь Р., 6 класс), «*Все благополучно обошлось*» (Денис Ч., 6 класс).

Чаще всего заключение подводит итог не всему высказыванию, а лишь нескольким микротемам: *«Жучка была рада, что ей помогли в ее беде»* (Лена И., 6 класс).

Однако в некоторых сочинениях содержатся заключения обобщающего характера: *«Надолго запомнится эта весна»* (Игорь К., 5 класс).

В остальных сочинениях повествование обрывается на последнем предложении либо содержит в качестве заключения привнесенные детьми события, не относящиеся к содержанию серии картинок: *«И потом их посадили в лодку и увезли на сухое место»* (Катя Д., 6 класс), *«Через неделю вода исчезла и весь снег растаял»* (Рома И., 5 класс).

Особенностью композиционного оформления многих сочинений является неравномерное распределение смысловой нагрузки и объема повествования (другими словами, количества предложений) по частям композиции. В 6 классе, хотя и не во всех сочинениях, распределение предложений по частям сочинений становится более равномерным. В некоторых работах сохраняется крайняя перегруженность содержания одной части и резкое сокращение объема другой.

В сочинении Ромы Н. (5 класс) описание занимает приблизительно 40% высказывания: *«Кончилась зима. Солнце растопило снег и появилась большая лужа атам были собака по имени шарик со шинятами. Собака была вся белая с рыжими пятношками. У него был пушистый хвост. Она сидела на цепи и коженный ошейник на шею. У нее было 2 шинят один был рыжинький с белыми пятношками а другой был белый с черными пятношками. Они жили в будке около дома. И вдруг вода стала прибывать и собака залезла на крышу дома другой шина она держала лапами, а другого зубами, Тут подъехали на лодке дедушка с внуком и забрали шинят с собакой».*

Следует отметить, что лишь 5 учащихся 5 класса (11 %) и 6 (14 %) шестиклассников попытались выделить абзацы в своих сочинениях. Эти попытки следует признать неудачными. Границы абзацев не совпадают с



границами микротем и не соотносятся с частями текста, соответствующими завязке, кульминации и развязке сюжета.

2. Основными способами связи предложений в сочинениях повествовательного характера являются лексический повтор и замена существительного местоимением. В показателях нарушений связности самое большое место занимают неправильные местоименные замены и неоправданные лексические повторы.

Местоимения как средства связи предложений в тексте часто используются неудачно. В частности, встречается перегрузка текста местоимениями, как, например, в сочинении Кати Б. (5 класс): *«У дедуше была собака звали ее Найдой. А уней была двое щенет. Добутки вода пока не дошла но мы боялись за них мало чего случится. Когда нас неболо дома До бутки доходила вода. Но когда осталось мало места Она дочила таскать их на верх на будку. Когда мы заметили что вода начила подниматся. Что уже пол бутке уже была залита. Мы подплыли к ним. Сначала мы взяли щенят потом пригнула ихнея мать. Харошо что мы успели Их спости.»*

Нарушение связности происходит также за счет неправильной замены существительного местоимением или отсутствия такой замены: *«Наследующий день Шарик проснулся и увидел что УШарика затоплена будка, он всплыл набудку. Потом он завыл, но никто не отозвался. Она полежала, полежала, и вдруг увидела лодку наней плыл дядья Федья»*

Нередко встречается и чрезмерное использование лексических повторов: *«Потом мальчик отцепил собаку. Собака прыгнула в лодку. Так и спаслись собака с щенками.»* (Виталий Е., 5 класс).

Нарушения использования средств межфразовой связи отмечаются и в отсутствии единства видо-временных отношений: *«Наступила весна. Стоят дома около реки. Снег стал таит и река стала больше набираться. Около реки стоял домик и на улице стоит будка, но в этом будке живет собачка Жучка и у нее есть щенята.»* (Лена И., 6 класс).

Часть работ представляет собой набор предложений, не связанных между собой: *«Однажды в деревню пришла вода. Лайка начала спасать своих шеня. Они забралась на бытку ждат лодку. Дядя Кузьма с мальчиком Ваней стали спосат сабаку и они отправились на сухое место чтобы вода не дастала»* (Юля М., 5 класс).

Учащимися использовались также такие способы связи, как однокоренные слова, логическая связь элементов (указание на одно- и одновременность событий, вводные конструкции). Однако для учащихся с недоразвитием речи все способы связи представляют собой трудности различной степени.

Выявленные нарушения связности текста свидетельствуют о недостаточной сформированности операций планирования и упреждения текста.

Расширение содержания одной части текста за счет других происходит, очевидно, вследствие ориентации на одну деталь предъявленной картины и замены анализа предложенного изображения импульсивным суждением по одному воспринятому фрагменту.

Выделенные в картине признаки не связываются иерархически друг с другом, не подчиняются, а присоединяются. Ребенок записывает предложение сразу, как только выделяет признак вместо того, чтобы, удерживая его, упреждать дальнейшее течение текста, а нарушение удержания предметного ряда приводит к тому, что словесный ряд не синтезируется в систему.

### С. Использование языковых средств.

Анализ языковых средств, использованных в сочинениях по серии картин, показал следующее (таблица 8).

Таблица 8.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
средняя протяженность предложений (кол-во слов)	7	8	9	9
не нарушен грам. строй (% соч.)	15	36,5	64	70
не нарушен лекс. строй (% соч.)	26	55	70	85

Очевидно, что языковое оформление высказываний учащихся школы общего типа лучше. При этом синтаксическое оформление высказываний

учащихся специальной школы страдает в большей степени, но и все остальные параметры также оказываются нарушенными.

Рассмотрим более подробно результаты анализа сочинений учащихся по данному критерию.

1. Количественные характеристики протяженности предложений представлены в таблице 9.

Таблица 9.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
минимальная протяженность	2	2	1	2
максимальная протяженность	21	44	36	35
средняя мин. протяженность		4		4
средняя макс. протяженность		28	29	20
средняя протяженность	7	8	9	9

Большие по протяженности предложения в работах учащихся специальной школы чаще всего являются следствием отсутствия границ предложения, механическим присоединением одной грамматической основы к другой. Это связано как с плохим усвоением пунктуационных правил, так и с нарушением грамматического строя речи: *«И потом она стала лаять, чтобы их спасли, а на лодке ехали два рыбака и увидели собаку с щенятами и их спасли посадили в лодку и поехали домой и стали они вместе жить»* (Максим К., 6 класс).

Особенности синтаксического строя высказываний представлены в таблице 10, где отражен процент сочинений, в которых использовалась та или иная синтаксическая конструкция. В скобках показано процентное соотношение объема текста и количества использованных предложений рассматриваемого типа

Таблица 10.

тип предложения	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, (%)	5 класс, %	6 класс, %
двусоставное распротр.	100 (59,3)	95 (50)	91 (44,6)	95 (54,5)
двусоставное нераспротр.	54 (7,4)	55 (3,7)	43 (8,5)	41 (6,2)
односоставное распротр.	31 (5)	9 (2,6)	26 (1,9)	10
односоставное нераспротр.	-	-	6 (0,5)	5 (0,5)
неполное	15 (2,4)	7 (1,8)	11 (1)	18 (2,7)
сложносочиненное	30 (7,7)	82 (13,2)	68 (13,5)	69 (8,5)
сложноподчиненное	35 (7,5)	68 (10,7)	47 (9,7)	64 (11,9)
сложное бессоюзное	46 (5,6)	50 (9,3)	51 (9,6)	69 (10)
сложное с разными типами связи	26 (4,3)	41 (6,6)	38 (4,4)	38 (5,7)

Все вышеназванные единицы представляют различной степени трудности для детей с речевым недоразвитием, что выражается в разнообразных искажениях синтаксического строя высказываний на уровне слова, словосочетания, простого и сложного предложения. Значительное влияние на правильность построения предложений оказывает их протяженность: чем больше слов во фразе, тем больше ошибок в ее построении.

На уровне слова выделяются такие нарушения, как:

- нарушение словообразования: *«рядошный сосед»*; *«охотничного»*;
- неправильное формобразование (неправильное изменение по падежам): *«с детьми»*, *«хозяевы»*.

В строении словосочетаний имеют место:

- нарушения управления: *«Внук взял щинята и собака наладку»*, *«вода пошла на домов»*;
- пропуск и неправильное употребление предлогов: *«Они приплыли конуре и зобрали собаку»*, *«Там были в лотке дет внучком»*;
- нарушения согласования: *«большой лужа»*.

В синтаксическом строе простых предложений отмечаются:

- нарушения согласования подлежащего и сказуемого: *«большой был половодье»*, *«дед и мальчик спас их»*;
- пропуски членов предложения: *«Они подплыли, погрузили щенят и Жучку. И доставили в безопасное место»*, *«Соседи подплыли на лодке и взяли на лодку»*;
- избыточность элементов предложения: *«тогда собакам пришлось им забраться на бутку»*; *«Адам обрадывалась и начал прыгати, он обрадовался»*;
- разрыв предложения: *«Собака жучька и детеныши. Залезли на крышу будки»*, *«Вода добиралась. До ние»*;
- нарушения видо-временного единства однородных сказуемых: *«Хозяин и сын его подъезжали к дому и услышали лай ихней собаки»*.

В работах трех пятиклассников и трех шестиклассников имеют место деформированные предложения с разрушенной грамматической основой: *«Потом около консе весны», «Кней доежает до бутки».*

Попытки выразить сложные отношения между явлениями действительности путем построения сложных предложений чаще всего оказываются неудачными: учащиеся не владеют навыком построения таких предложений.

Среди нарушений строения сложных предложений выявлены:

- нарушение подчинительной связи: *«Собака с щенками с мотрели на воду, как она прибывала», «Толко как она пригнула на лодку бутка уже ушла под воду»;*
- нарушения сочинительной связи: *«Сначала не затопило, но только был видена земля»; «Все дома затопила и у одной собаки было 2 собочат»;*
- пропуск членов предложения в составе сложного: *«И когда они были далеко от них началось вода стала подниматс и собака заметила», «Когда он взял будку скрыло»;*
- пропуск части сложного предложения: *«Она сначала не понела, а когда ее будку затопила она стала выть»;*
- пропуск и неправильное использование союза в сложноподчиненном предложении: *«Собака почююла что кто-то плывет на лодке то она стала лаять», «Собака была рада тошто их спасли»;*
- разрыв сложного предложения: *«Весной когда подтаял снег и начелся наводнение. Тогда сабака со шенками залезла на будку и лаяла», «Когда мы заметили что вода начила подниматся. Что уже пол дутке уже была залита. Мы подплыли к ним».*

Встречается в сочинениях и неправомерный перенос особенностей устной речи (а именно - ее ситуативности) в письменную: *«Солнце Растопило снег и поевилась большой лужа отам были собака по имени шарик со шинятами»* (Рома Н., 5 класс), *«Туту услышали лай собаки и они приплыли на лодке и их погрузили на лодку и поплыли в город»* (Рома И., 5 класс).

В работах учащихся специальной школы отмечено использование прямой речи, не оформленной должным образом: «Дед Мазай сказал поворачивай обратно надо собаку спасти» (Рустам Т., 5 класс); «мальчик сказал деду поехали искать» (Дима Ю., 6 класс )

Аграмматичные конструкции составляют в сочинениях учащихся специальной школы от 5 до 90 % текста.

3. Лексико-морфологический состав представлен в таблице 11 (указан процент учащихся, употребивших ту или иную часть речи).

Таблица 11.

Части речи	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
глаголы	100	100	100	100
имена существительные	100	100	100	100
имена прилагательные	52	64	62	75
имена числительные	23	24	26	45
местоимения	100	100	100	100
наречия	94	100	98	100
причастия	13	23	23	32,5
деепричастия			6	7,5
категория состояния		14	6	12,5

Указанные особенности подтверждаются данными о частотности употребления различных частей речи в сочинениях учащихся. Рассмотрим наиболее характерные для данного типа сочинений морфологические категории: глаголы, наречия.

В среднем учащиеся 5 класса специальной школы используют по 6 глаголов в своих высказываниях. К 6 классу этот показатель увеличивается до 14. Средний показатель употребления наречий составляет менее единицы (0,6) в 5 классе и 4 - в 6-ом. В школе общего типа это соотношение составляет 13 и 17 для глаголов и 4 и 5 для наречий.

Помимо очевидных количественных расхождений в использовании лексики выявлены также качественные отличия. Учащиеся общеобразовательной школы употребляют более разнообразный словарь для характеристики персонажей высказывания и их действий. Покажем это на примере раскрытия школьниками микротемы «Семейство собак»

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
<b>Наречия</b>		счастливо, спокойно, неподалеку		мирно, счастливо, хорошо, втроем, вместе, рядом, недалеко
<b>Глаголы</b>	жила, стояла, было (2 собачат)	родилось (двое щенков), растила (щенят), жила	стояла, сидела, жила, выгуливала (щенков), гуляла, родились, ощенилась	жила, родилось (два щеночка), сидела, резвились, прогуливается, наслаждается
<b>Им. прилагат.</b>	белая с рыжими пятнышками (собака), рыженький с белыми пятнышками, белый с черными пятнышками (щенок), пушистый (хвост), маленькие (щенята)	маленький (щенок), большая, взрослая (собака), собачья (будка)	ласковая, сторожевая, маленькая (собака), маленькие, белые с коричневыми пятнами, забавные, игривые (щенки), красивые (собаки), собачья (будка)	маленькие, пушистые (щенки), желтая, умная, добрая (собака), желтый, серый, рыжий, черный (щенок), верный (сторож), похожие (на собаку), теплая (будка)

В использовании лексики учащимися с недоразвитием речи выявлен ряд нарушений:

- искажение слов: «*собочата*», «*полуводие*»;
- смешение понятий: «*К нему подбежали два катенка*» (вместо «два щенка»), «*Когда норку стала нокрывать водой, то собака забралась на крышу норки с двумя щенками*» (вместо «будку», «будки»);
- нарушение лексической сочетаемости слов: «*Половодье леса*»;
- неточный отбор слов: «*всплыл набудку*».

Наряду с этим отмечалось многословие («*из снега полилась вода в ручей, а ручей полился в море, а море полило туда где жила Сара и наполнило ее будку*»), лексическая избыточность («*время года весна*», «*по берегам суши*»).

В качестве положительных особенностей можно отметить попытки использования учащимися 6 класса идиоматических выражений: «*все доидинова*», «*откуда ни возьмись*» и сравнения героев высказывания с

литературными персонажами: «*Кабу-то дед мазай пошел собирать своих зайцев*».

Итак, в результате анализа сочинений определено, что в работах учащихся общеобразовательной школы более широко представлены разные части речи, включая и особенно значимые для данного типа сочинений (повествование) обозначения действия и характеристик действия (глаголы, причастия, деепричастия, наречия). В сочинениях этого контингента учащихся не выявлено также грубых и многочисленных лексических нарушений.

Особенности языкового оформления сочинений учащихся специальной школы свидетельствуют о системном недоразвитии лексико-грамматического строя письменной речи. Трудности оформления фразы, дефицит лексических средств приводят к нарушению внешней реализации высказывания.

### 2.3. Особенности построения описаний (по картине).

#### А. Цельность текста.

Таблица 12.

Показатели цельности	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
Средний объем высказываний (слова / предложения)	37 / 6	52 - 53 / 9	75 / 11-12	118 / 15
Большинство микротем выделено и развернуто	7 %	9 %	8 %	33 %
Достоверно изложены факты	-	7 %	18 %	30 %
Правильная последовательность изложения	22 %	18 %	31 %	39 %
Выделено главное и отделено от второстепенного	2 %	23 %	43 %	61 %
Выражены причинно-следственные отношения	-	-	26 %	61 %

Как видно из приведенных данных, цельность высказываний учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи не соблюдается. Все параметры цельности выражены в значительной степени хуже, чем в работах учащихся «массовой» школы, а причинно-следственные отношения вовсе не находят отражения в сочинениях. В работах пятиклассников отсутствуют показатели достоверности высказывания и причинно-следственных отношений.

Динамика роста показателей цельности в сочинениях учащихся с нарушениями речи также недостаточна. По таким критериям, как объем высказывания, выделение и развертывание микротем, достоверность



высказывания, рост показателей незначителен, а соблюдение правильной последовательности изложения даже ухудшается. Заметная динамика наблюдается лишь в отношении выделения главного в описываемом пейзаже.

Рассмотрим более подробно результаты анализа цельности текста по выделенным параметрам.

1. Объем сочинений данного типа характеризуется следующими показателями (таблица 13).

Таблица 13.

	объем словаря			количество предложений		
	Мин.	Макс.	средний	Мин.	Макс.	средний
5 класс спец. школы	6	68	37	2	10	6
6 класс спец. школы	22	92	52-53	4	20	9
Рост средних показателей			15			3
5 класс школы общего типа	24	118	75	5	19	11-12
6 класс школы общего типа	73	277	118	8	29	15
Рост средних показателей			43			3

Сочинения минимального объема представляют собой перечисление изображенных на картине объектов. В качестве примера приведем сочинение Иры Ш., 5 класс (2 предложения, 16 слов): *«На этой картине нарисована конец Весны, дом, деревья, лошадь с санями. В этом доме живут люди».*

Увеличение объема высказываний свидетельствует об умении учащихся 6 классов выделить большее количество микротем и более полно раскрыть их.

2. В описании изображенного на картине пейзажа нами выделены следующие микротемы: 1) снег, 2) лес, 3) небо, 4) дом, 5) березы и скворечник, 6) лошадь.

Учащиеся 5 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи использовали в своих высказываниях от 1 до 5 названных микротем. 58 % учащихся (26 человек) выделили 4 - 5 микротем, 2% - одну микротему, остальные 40 % - 2 -3 микротемы. Шестиклассники выделили от 3 до 6 микротем: 4 учащихся (9 %) выделили 6 микротем, 2 (5 %) - по 3 микротемы, остальные 38 (86 %) - 4 -5 микротем.

Учащиеся «массовой» школы более детально проанализировали картину и выделили большее количество микротем. Пятиклассники выделили от 2 до 6 микротем: 24 % учащихся использовали в своих сочинениях 6 микротем, 55 % -

5 микротем, остальные 21 % - 2 и 3 микротемы. Шестиклассники использовали от 3 до 6 микротем: 39 % учащихся выделили 6 микротем, 50 % - 4 - 5 микротем, остальные 11 % - 3 микротемы.

Однако далеко не все представленные микротемы оказались раскрытыми. В работах пятиклассников, учащихся специальной школы, в 2 % высказываний (1 сочинение) раскрыты 5 микротем, в 24 % - 2 - 3 микротемы, в остальных 73 % работ (33 сочинения) раскрыта одна микротема или не раскрыта ни одной. В сочинениях учащихся 6 классов 4 микротемы раскрыты в 2 работах (5 %), 2 - 3 - в 6 работах (14 %), в остальных высказываниях (79 %) раскрыта одна микротема или не раскрыта ни одной.

Учащиеся «массовой» школы раскрыли в своих работах: 6 микротем - 5 % учащихся 5 класса и 8 % шестиклассников, 4 - 5 микротем - 7 % и 19 % соответственно, от 1 до 3 микротем - 57 % и 64 %. Как видно из приведенных данных, значительно уменьшилось количество учащихся, не раскрывших ни одну микротему.

Учащиеся в большинстве случаев раскрывают те микротемы, которые связаны с их личными представлениями. Те же микротемы, которые связаны с содержанием картин, а не с жизненным опытом детей, оказываются раскрыты хуже. Такие микротемы чаще всего лишь обозначаются одним предложением.

Так, микротема «Снег», хорошо знакомая детям, использована в 70 % работ пятиклассников и в 100% сочинений шестиклассников. Раскрыта данная микротема в 36 % высказываний учащихся 5 классов и в 32 % работ учащихся 6 классов. Чаще всего учащимися используется стереотипная фраза *«Начал таять снег»*.

Данная микротема использована в 100 % сочинений учащихся общеобразовательной школы и раскрыта в 55 % работ пятиклассников и в 64 % работ шестиклассников.

Микротема «Лес», требующая внимательного анализа картины, представлена в 55 % сочинений пятиклассников и шестиклассников, но не раскрыта ни в одной работе. Света В., 6 класс: *«Хвойные деревья вечно зеленые,*

они растут дальше, старые остаются внизу а верхние молодые продолжают расти».

64 % пятиклассников и 83 % шестиклассников, учащихся школы общего типа, использовали эту микротему. Раскрыли ее 14 % учащихся 5 класса и 22 % учащихся 6 класса.

3. Анализ достоверности высказывания (соответствие изображенному на картине) показал, что фактическая сторона изображенного полностью не отражена ни в одном сочинении пятиклассников с речевым недоразвитием и лишь трое шестиклассников (7 %) верно изложили содержание картины. Количественная характеристика выявленных нарушений достоверности высказывания представлена в таблице 14.

Таблица 14.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
пропуск звеньев высказывания	100	91	74	63
домысел	20	14	11	10
искажение фактов	20	9	4	-
сочетание нескольких нарушений	30	25	15	9

Лишние звенья чаще всего носят повествовательный характер и касаются выдуманных детьми персонажей: «Мы с папой почти каждый день катались на санях. Я очень любил кататься на санях.» (Алексей Л., 5 класс), «Дедушка на санях запрягает лошадь» (Дима С., 6 класс).

Некоторые учащиеся припоминают признаки прихода весны и упоминают их, не соотнося с изображенным на картине: «Она стоит на грязной земле где растаял снег и появились цветы» (Николай М., 5 класс).

Искажаются учащимися как содержание картины в целом, так и отдельные детали: «Рядом с домом стоит лось» (Роман В., 6 класс).

9 % высказываний учащихся 5 класса представляют собой сочинения повествовательного характера («рассказы» о художнике), не отражающие содержания картины. Примером такого высказывания является сочинение Юлии А., 5 класс: «Около леса жил художник Лермонтов. Он рисовал природу. У Лермонтова была любимая лошадь. Эту лошадь звали Линдой Он с ней ездил за дровами. Художник был доволен своей лошадью»

4. Нарушение последовательности изложения характеризуется следующими особенностями (таблица 15):

Таблица 15.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
разрыв микротем	54 %	60 %	38 %	35 %
повтор микротем	14 %	13 %	9 %	5 %
сочетание нескольких нарушений	10 %	9 %	7 %	2 %

Логичность изложения в сочинениях учащихся специальной школы нарушается за счет разрывов микротем и отсутствия какой бы то ни было последовательности (микротемы произвольно присоединяются друг к другу, их порядок легко может быть изменен): *«Наступила весна. В лесу стоит домик. На крыше еще не растаял снег. Был солнечный день. В лесу стояли деревья. Около леса стояла лошадь»* (Сергей В., 5 класс).

Сочинения, в которых нарушения выражены в значительной степени, представляют собой обрывки микротем: *«Наступила весна. В лесу стоит домик. На крыше еще снег. На березе построили скворечник. В лесу еще снег. Деревья в лесу изогнулись. Лошадь стоит около березы. В лесу елки стали бушистые»* (Вера Д., 5 класс).

Для учащихся школы общего типа также характерно простое присоединение предложений без соблюдения определенной логики, что является основным нарушением последовательности изложения.

5. Выделение главного в данном сочинении заключалось в определении существенных признаков наступающей весны, изображенных на картине, их развернутом описании.

Такой подход к составлению высказывания в работах пятиклассников реализован в некоторой степени лишь в одном сочинении: *«Наступила весна. Начал таять снег. В некоторых местах появляются проталинки. На дорогах еще скользка, около сдании дорогу посыпали песком.*

*Люди уже запрягли в сани лошадь. Дети делают скворечники и вешают на деревья. Хвойные деревья скинули с себя зимние шубы.*

*Дети рады наступлению весны»* (Наташа Е., 5 класс).

В остальных работах пропущены существенные детали, отражающие приход весны, много внимания уделяется второстепенным деталям картины: *«У крыльца появились проталины. Еще у дома лежит бочка. Здесь есть зеленый и голый лес»* (Алексей С., 5 класс).

6. В соответствии с темой сочинения учащимся необходимо было вскрыть причинную зависимость между отдельными явлениями природы, деятельностью людей и поведением животных.

Такая причинно-следственная связь не отражена ни в одном сочинении учащихся с нарушениями речи. Признаки наступления весны называются вне связи друг с другом.

Отмечаются случаи простого перечисления известных детям признаков весны. В таких случаях высказывание полностью распадается на отдельные фрагменты. Яркий пример - сочинение, состоящее из пословиц и поговорок: *«Наступила весна месяц март. Потекли ручьи. Пришел марток надевай десять парток. Грач прилетел на крыльях весну принес. Если март будет теплый лето холодный»* (Саша М., 5 класс).

В работах учащихся имеются лишь отдельные, не всегда удачные попытки связать между собой отдельные факты: *«Наступил март начал таять снег побежали ручьи»* (Саша Б., 5 класс), *«Скоро прилетят перелетные птицы. И заранее сделали скворечник»* (Денис И., 6 класс).

В большинстве случаев попытки такого рода касаются тех фактов, которые дети придумали сами: *«Дверь была отпорена потому что в комнате было жарко от печки и солнца.»* (Миша С., 5 класс), *«Вот подезжает к своему дому лесник в санях на лошаде. Он попути повесил для грачей скворешник на дерево. Лесник зашел домой за кармом для лошади»* (Катя Д., 6 класс).

Для большинства учащихся 5 класса школы общего типа также оказалось сложным проследить и отразить причинно-следственную связь между описываемыми фактами и явлениями. В их работах отмечаются лишь элементы причинно-следственной зависимости отдельных звеньев высказывания; сочинения чаще всего представляют собой непоследовательное перечисление

деталей. Однако к 6 классу у большинства учащихся (61 %) формируется умение определять и формулировать причинно-следственные связи.

Выявленные нарушения цельности в описании пейзажа, свидетельствуют о том, что при отсутствии внешней опоры для планирования текста (в виде серии картин) операции замысла, планирования, упреждения становятся трудновыполнимыми.

В текстах повествовательного характера соблюдение последовательности изложения составляет меньшие трудности, чем в описаниях, поскольку обусловлено наличием сюжетной линии, разворачивающейся во времени, а также более жесткой причинно-следственной зависимостью.

Логопаты затрудняются в систематическом анализе картины и выделении в ней существенных связей. Даже если такие системы и связи выделяются, они не находят свою реализацию в тексте. Система операций, обеспечивающая логически последовательное изложение, разрушается и заменяется рядом изолированных фрагментарных связей, не имеющих четкой иерархической структуры и не подчиненных общей цели. Анализ картины замещается случайными суждениями, возникающими по поводу отдельных частных частей картины, побочными смысловыми связями или инертными речевыми штампами.

### В. Связность текста.

Выделенные нами показатели связности текста присутствуют в следующем количестве работ (таблица 16).

Таблица 16.

показатели связности	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
наличие вступления	86	89	91	81
наличие заключения	29	27	36	75
равномерное распределение материала по частям текста	17	27	26	58
наличие всех элементов внеязыковой связи	27	23	20	36
лексико-грамматическая связь предложений	7	15	26	50

Связность текста нарушается в работах учащихся с речевым недоразвитием по всем параметрам. Достаточно выраженным можно признать лишь наличие вступления в работах учащихся, но сущность вступительных

фраз, как уже отмечалось, чаще всего сводится к речевому штампу. Работы, в которых присутствуют все внеязыковые элементы связности (соразмерность частей текста, композиционное оформление), составляют небольшой процент от общего числа сочинений, который к тому же уменьшается от 5 к 6 классу.

От 5 к 6 классу происходит некоторое увеличение количества работ, в которых присутствуют такие параметры, как равномерное распределение материала по частям текста и наличие лексико-грамматической связи.

В целом, можно говорить о том, что средства внеязыковой связи используются учащимися школы для детей с тяжелыми нарушениями речи лучше, чем языковые.

В сочинениях учащихся «массовой» школы при сравнительно низких показателях связности в 5 классе происходит более значительный рост этих показателей к 6 классу. Хотя учащиеся недостаточно пользуются всеми средствами внеязыковой связи одновременно, тем не менее, отдельные элементы такого типа связи присутствуют в большинстве работ. Данным контингентом учащихся лучше используются и средства лексико-грамматической связи в тексте.

Рассмотрим характеристику каждого показателя более подробно.

1. Вступление или его элементы присутствуют в большинстве работ учащихся специальной школы. Чаще всего сочинения начинаются со вступительной фразы «*Наступила весна*». Однако имеются и некоторые другие варианты вступлений: «*На картине изображена весна, или короче март*» (Игорь Р., 6 класс), «*На этой замечательной картине изображен лес*» (Нина Н., 5 класс), «*Однажды в лесу жил один художник*» (Аня С., 5 класс).

Остальные работы начинаются непосредственно с изображенных на картине деталей: «*Снег стал растаивать.*» (Алексей С., 5 класс), «*Небо голубое*» (Дима С., 6 класс).

Заключение присутствует в значительно меньшем числе работ.

В сочинениях учащихся собственная оценка сформулирована в виде заключения в 24 % работ (11 сочинений) пятиклассников и в 14 % работ (6 сочинений) шестиклассников.

Учащиеся 6 класса дают оценку картине в целом: *«Мне картина очень понравилась»*.

В сочинениях пятиклассников собственная оценка описываемых явлений формулируется следующим образом: *«Какая великолепная погода в лесу»* (Лена К., 5 класс), *«Мне нравится март»* (Вова М., 5класс).

Пятиклассники в заключении зачастую выражают свое отношение к отдельным фактам, а не к картине в целом или же оценивают изображенное слишком обобщенно: *«Небо такое красивое что снего глаз не сведеш»* (Николай М., 5 класс), *«Скоро прилетят птицы и зашумят. И все живое проснется. И природа оживит»* (Настя К., 6 класс), *«В деревне весна подругому чем в городе»* (Антон С., 5 класс).

Кроме того, учащиеся завершают свои работы итоговыми фразами, не относящимися к содержанию картины и их сочинений: *«Со временем весна кончилась»* (Алеша Л., 5 класс), *«Настал вечер лесник лег спать и вместе с ним природа»* (Катя Д., 6 класс).

Учащиеся школы общего типа в подавляющем большинстве случаев начинают свои сочинения также с указания на наступление весны. Заключение же представляет собой либо авторскую оценку изложенного материала, либо его обобщение.

В сочинениях-описаниях пейзажа предполагается воспроизведение совокупности признаков наступающей весны, изображенных на картине. При этом необходимо равномерно распределить описание основных деталей, а также соблюсти соотношение между объемом описания основных и второстепенных деталей.

Грубые нарушения соразмерности внутренней структуры отмечены в 5 работах (11 %) учащихся 5 класса. Например, в сочинении Димы А.: *«Наступила весна. В лесу еще лежит снег. У леса стоит домик. На березе*



*весит скворечник. У домика стоит лошадь с санями. Этот скворечник сделал Вадик. Дом двух этажный. На крыше дома еще лежит снег»*

Большинство высказываний представляет собой неструктурированное, непоследовательное описание деталей картины. Каждая деталь пейзажа описывается одним предложением, что нарушает композиционное соотношение между главным и второстепенным. Композиционная стройность описания нарушается также за счет многочисленных пропусков, разрывов, повторов деталей: *«Весна толкошто наступила этот месяц март. Еще лежит снег стоят деревья без листьев. Там стоит лошадь санями а в санях лежит салома для ската. И там стоят елки зеленые а на дереве весит скворечник»* (Дима В., 5 класс).

2. Основной способ связи в текстах описательного характера - синтаксический параллелизм. Средствами межфразовой связи в этом случае являются одинаковое строение предложений, порядок слов, единый временной план, лексические средства, вводные слова и конструкции.

В большинстве сочинений учащихся специальной школы лексико-грамматическая связь нарушена либо отсутствует. Высказывания представляют собой набор отдельных предложений, а не связный текст. Учащиеся перечисляют отдельные детали картины. Порядок следования предложений при этом оказывается случайным, также как и фиксация деталей. В отдельных случаях связь предложений осуществляется путем повторения одних и тех же слов в разных фразах.

В качестве примера приведем сочинение Саши Р., 5 класс: *«Наступила весна. Снег еще не растаял. Деревья стоят в снегу. Около леса стоит дом. Около дома стоит лошадь. На березе висит скворечник. Травы еще невидны. Ели только зеленые»*

Таким образом, мы видим, что сочинение-описание представляет большую сложность и в соблюдении связности высказывания. В отличие от повествования, где последовательная развертка событий в тексте соответственно организует и сам процесс письма, в описании тематические

узлы должны быть представлены в комплексном единстве, что создает трудности при последовательном их выражении. Это приводит к неструктурированности текста-описания и, как следствие, к отсутствию связности. Между элементами текста нет ни логической, ни грамматической связи.

### С. Использование языковых средств.

В таблице 17 представлены данные анализа сочинений по параметрам, характеризующим языковое оформление высказываний.

Таблица 17.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
средняя протяженность предложений (кол-во слов)	6	6	7	9
не нарушен грам. строй (% соч.)	30	36	77	83
не нарушен лекс. строй (% соч.)	58	77	85	92

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что по всем выделенным параметрам языкового оформления сочинения учащихся специальной школы значительно уступают работам своих сверстников, обучающихся в школе. При этом особенно страдает грамматический строй письменной речи.

Рассмотрим подробнее результаты анализа каждого параметра.

1. Протяженность предложений характеризуется следующими параметрами.

Таблица 18.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
минимальная протяженность	1	2	1	1
максимальная протяженность	17	29	28	29
средняя мин. протяженность	3	4	4	4
средняя макс. протяженность	9	10	12	15
средняя протяженность	6	6	7	9

В работах учащихся специальной школы средний показатель по данному параметру не изменяется от 5 к 6 классу. В сочинениях учащихся «массовой» школы он выше и увеличивается на 2 единицы в 6 классе.

2. В проанализированных нами работах учащимися использовались различные синтаксические конструкции, однако каждый тип предложений представлен в сочинениях учащихся неравномерно. В таблице 19 отражен процент сочинений, в которых были использованы те или иные типы

предложений, а также процентное соотношение среднего объема текста и среднего объема данного типа синтаксических конструкций в сочинениях учащихся (в скобках).

Таблица 19

тип предложения	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
двусоставное распр.	98 (51,5)	95 (44)	92 (53,4)	100 (43)
двусоставное нераспр.	62 (20)	77 (13)	73 (17,8)	60 (5)
односоставное распр.	27 (6)	50 (5,7)	58 (7,5)	55 (6)
односоставное нераспр.	9 (2,6)	5 (1,9)	19 (0,4)	10 (0,7)
неполное	4 (0,9)	14	5 (0,7)	5 (0,7)
сложносочиненное	29 (5,9)	50 (11,7)	73 (7)	90 (15,4)
сложноподчиненное	11 (1,74)	27 (8)	54 (3,5)	80 (13,3)
сложное бессоюзное	40 (8,4)	41 (5,5)	35 (8,7)	60 (7,4)
сложное с разными типами связи	4 (0,5)	4 (7,7)	42 (1,6)	60 (8)

Связная письменная речь учащихся специальной школы отличается примитивным, стереотипным синтаксическим оформлением. Сложные предложения немногочисленны и структурно оформлены неправильно.

Использование учащимися неполных предложений не мотивировано, и связано с переносом ситуативности устной речи в письменную: «Тут большой лес и немного берез», «Там еще дом с крылечком».

В работах учащихся с речевым недоразвитием выявлены следующие нарушения грамматического строя высказываний:

- нарушение словообразования: «растаянный снег»;
- ошибочное оформление падежных окончаний имен существительных: «на некоротых деревьев», «на снеге»;
- неправильное употребление возвратных глаголов: «светится солнышко»;
- нарушение управления: «нет листья», «нет деревьях», «Март этот месяц наступление весны», «одно из них весит скворечник»;
- неправильное употребление и пропуск предлогов: «выглядывал с окна», «стоит лошадь санями»;
- избыточность предложных конструкций: «в еловом в лесу», «На к бирезе прищипили скворечник»;
- нарушение согласования подлежащего и сказуемого: «выглянула солнце», «стояла небольшой домик»;

- неоправданное нарушение порядка слов в предложении: «Начал с крыши дома таять снег», «На картине нарисован дом лесной»;
- повтор главных членов предложения: «Он иногда с окна он выглядывал»;
- пропуск членов предложения: «Рядом здомом стоит лошадь. Заприжена в сани» (Стас Щ.);
- разрыв предложения: «Однажды в лесу жил один художник. Со своим больным и с здоровой лошадыю»;
- неверное построение предложения с однородными членами: «Дом был большой и покрашен в желтый цвет»;
- неправильное временное соотнесение глагола и наречия: «Скоро на деревьях появляются почки»;
- искажение подчинительной связи: «По дороге идет лошадь с санями чето он везет»;
- нарушение сочинительной связи: «Снег тает он серый и бегут ручейки»;
- нарушение структуры сложных предложений: «Около леса стоит дом в котором живут люди и лошадь запрежена в сани».

В целом, сочинения учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи школы характеризуются синтаксически стереотипными конструкциями, модели предложений, использованные учащимися, крайне однообразны и примитивны. И хотя в большинстве работ учащихся не выявлено грубых искажений синтаксического строя, тем не менее синтаксическое оформление сочинений нельзя оценить положительно.

3. Количественные характеристики использования учащимися знаменательных частей речи представлены в таблице 20.

Таблица 20.

Части речи	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
глагол	100	100	100	100
имя существительное	100	100	100	100
имя прилагательное	90	91	100	100
имя числительное	6	9	29	50
местоимение	52	80	100	100
наречие	52	77	92	95
причастие	30	41	71	95
деепричастие	2	-	5	10

В сочинениях описательного характера первостепенное значение имеет лексика, обозначающая различные свойства и качества предметов и явлений. Как видно из таблицы, соответствующие части речи (имена прилагательные, имена числительные, наречия, причастия) значительно чаще употребляются учащимися общеобразовательной школы. Это же распространяется и на средние показатели количества использованных частей речи в сочинениях описательного характера. Например, пятиклассники с речевым недоразвитием использовали в среднем 2 имени прилагательных (учитывалось однократное употребление слова), 1 наречие, шестиклассники – 4 и 3, а также по одному имени числительному и причастию. Аналогичные показатели для учащихся школы общего типа составили: 4 прилагательных, 1 наречие в работах пятиклассников, 6 прилагательных, 5 наречий, по 2 числительных и причастий у шестиклассников.

Качественный анализ словаря учащихся показал, что в сочинениях школьников с нарушениями речи используется весьма ограниченный словарный запас

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс	6 класс	5 класс	6 класс
<b>Им. прилаг. и причастия</b>	зимний	бело-сероватый, серый, грязный, липкий, сырой, истоптан, растаянный; большие (сугробы)	белый, черные (проталины), небольшие, маленькие, большие (сугробы), липкий, твердый-твердый, чистый	черный, желтоватый, темный, белый, потемневший, серый, чернее и чернее, жесткий, твердый, крепкий, грязный, рассыпчатый, чуть-чуть грязноватый, слегка подтаявший, оставшийся, растоптанный, сухой, тяжелый, длинные (ручьи)
<b>глаголы</b>	начал (стал) таять (растаивать), тает	начинает таять (сходиться),	стекает, исчезает, тает,	спадает, тает, растаял, не

	лежит, потемнел, осел, появились (проталины), побежали (ручьи)	скатывается (с крыши), падает (с шумом), растаял, лежит, потемнел, появились (проталины)	(еще не) сошел, не осталось, держится, растаял, превращается, капает, проступают, появились (проталины), остаются (следы), бегут, текут (ручьи), лежат, отражаются (тени), сбросили, лежат	лепился, начал подтаивать, спадал (с деревьев), почернел, валился (с крыши), поблескивает, блестел, сошел, начал темнеть, освобождаются, теряет (снежный покров), текут
<b>наречия</b>	понемногу, скользко, много, кое-где	немножко, чуть-чуть, много	местами, понемножку, потихоньку, скользко, слякотно, много	Постепенно, много, поглубже, грязно, слякотно, чуть-чуть
<b>сравнения, образные выражения</b>	скинули зимние шубы; на снеге лапы разных зверей и ноги людей		Блестел как изумруд; не такой как зимой; солнышко играет на снегу; вместо пушистого снега появилась вода	снег по колено; остатки грязного снега разбросаны по дороге; грязь хлюпает под ногами; если засунуть руку в снег, то ее можно поцарапать, потому что снег покрыт корочкой; сугробы покрылись тоненькой корочкой льда

Учащиеся специальной школы не выделяют признаков и свойств описываемых явлений и фактов и не называют их. От 5 к 6 классу происходит некоторое увеличение использования имен прилагательных, но качественная характеристика данной части речи (лексико-семантическая вариативность) остается на низком уровне.

Уровень использования остальных частей речи также значительно ниже, чем в работах учащихся общеобразовательной школы. В сочинениях школьников с речевым недоразвитием не обнаружено синонимов, сопоставлений, противопоставлений.

Выявлены следующие нарушения лексического оформления высказываний учащимися специальной школы:

- искажение слов: «*стаивает (снег)*» «*либастки*» (вместо «*листочки*»), «*стаёт*» (вместо «*становится*»);
- смешение понятий: «*распухли (почки)*», «*выливать (дрова)*» «*на березах распустились плоды*»;
- употребление в качестве однородных членов предложения лексически неоднородных слов: «*появляются земля и поснежники*»
- тавтология: «*рисовал рисунки*»;
- нарушение лексического ряда (последовательность месяцев): «*Следующий месяц будет весенний май*»;
- нарушение соотнесения целого и части: «*елки стоят зеленые, деревья голые*»;
- лексическая избыточность: «*наступила время года ранняя весна*».

Итак, языковое оформление сочинений страдает в работах учащихся с речевым недоразвитием в значительной степени. Их работы характеризуются крайне однообразными, короткими, примитивными синтаксическими конструкциями с многочисленными нарушениями грамматического строя речи. Использованный словарный запас беден, отмечаются многочисленные отклонения от норм словоупотребления.

Сопоставление данных проведенного анализа сочинений по двум типам картин позволило распределить учащихся на 4 группы.

**1 группу** составили учащиеся школы общего типа, чьи работы отличает наличие всех признаков цельности и связности текста, а также высокий уровень использования языковых средств. В их сочинениях выделены все микротемы и большинство из них развернуто, фактическая сторона высказывания полностью

соответствует изображенному на картине, все факты и явления изложены последовательно, главное в излагаемом тексте обозначено и отделено от второстепенного, выражены причинно-следственные отношения между описываемыми фактами, прослеживаются все элементы композиции (вступление, основная часть, заключение), материал равномерно распределен по частям высказывания, наблюдается четкая языковая (лексико-грамматическая) связь между предложениями. В таких сочинениях не обнаружено нарушений лексико-грамматического строя (языковых норм), использован богатый словарь и разнообразные синтаксические конструкции.

**2 группу** составили учащиеся обоих типов школ, в чьих работах преобладает нарушение цельности и связности текста при относительной сохранности использования языковых средств. В сочинениях этой группы учащихся выделены не все микротемы, и хотя отдельные из них развернуты, имеются различные нарушения фактической стороны высказывания и последовательности микротем; главное не выделено или не отделено от второстепенного, причинно-следственные отношения не выражены или нарушены; нарушено выделение элементов внеязыковой связи (отсутствуют элементы вступления и/или заключения); материал неравномерно распределен по частям текста; наблюдаются значительные нарушения межфразовой связи или ее отсутствие. Однако в таких сочинениях отмечены лишь отдельные нарушения лексического и/или грамматического строя, использованный словарь и синтаксические конструкции достаточно разнообразны.

Сочинение Гульшат Р. (6 класс): *«Наводнение»*.

*«Наступило большое наводнение. Шарик загавкал. За горизонтом виден лес. Снег в реке постепенно начал таять. Собака полезла на крышу будки. Небо серо голубое. К Шарикю откуда не возьмись приплыла спасательная лодка»*.

**3 группу** составили учащиеся и «массовой» и специальной школы, в чьих сочинениях выявлено значительное нарушение использования языковых средств при относительной сохранности цельности и связности текста. В



сочинениях этой группы учащихся имеются незначительные нарушения цельности и связности текста: выделена большая часть микротем, раскрыто из них больше половины, имеются некоторые нарушения фактической стороны высказывания (элементы домысла, пропуск незначительных звеньев), все факты и явления изложены последовательно, выделено главное (возможно незначительное расширение второстепенных звеньев), причинно-следственные отношения не выражены или выражены между отдельными фактами, но и не нарушены, имеются или отсутствуют элементы вступления или заключения, материал недостаточно равномерно распределен по частям текста, наблюдаются отдельные нарушения межфразовой связи. В сочинениях учащихся, отнесенных к данной группе, отмечены значительные нарушения лексического и грамматического строя, беден словарь и однообразны синтаксические конструкции.

Сочинение Тани П. (5 класс): *«Половодье»*.

*«Было весна. Случилась беда затопило весь поселок. Все забежали в лес. только одна собачка осталась ченятами. Уже понелась еще больше вода. Собачка не раздумала своих ченят легка за шею поднела на будку. Друг она увидела лодку помочью. Подплала лодка ближе к собачке.*

*Рома снял на лодку собаку и ченят. А дедушка держал лодку. Так спосли семью собачки»*.

**4 группу** составили дети, в чьих сочинениях отмечены нарушения всех трех выделенных нами критериев: цельности, связности текста и его языкового оформления.

Данная группа оказалась весьма неоднородной по своему составу. В ней мы выделили 2 подгруппы в зависимости от степени сформированности умений строить текст по картине:

**1 подгруппа** (учащиеся обоих типов школ) - отмечены незначительные нарушения всех параметров текста.

Сочинение Игоря Р. (6 класс).

*«На картине изображена ранняя весна, или короче март. Небо голубое не одной тучки, лишь темные пятна местами. Дорога стает все грязнее и грязнее. На полях снег лишь только потемнел. Ярко освещает солнце дом с которого скатывается снег и с шумом падает на землю. У берез выжили почки и начинают уже расцветать. На березу повесили скворечник. Хвойные деревья таки стоят пышные, зеленые. Хозяева собираются прокатиться может быть последний раз на санях, а потом снего придется ждать зимы. Мне очень понравилась эта картина».*

**2 подгруппа** (учащиеся специальной школы) - все параметры текста грубо нарушены.

Сочинение Димы С. (6 класс).

*«Настуло наводнение. Собака испугалась и начала скулить. Потом когда дом унего вводу тянулась собака звала на помощь. Когда рыболовы не услышали ее голос и она все равно лаял. Когда он начал скулить громко и его дом пока dokonца в воду опустила две мужчины спасли собаку а дома у нее небыло. А потом они приехали и сделали собаке конуру и он с радостью пошел в конуру».*

Распределение учащихся по данным группам представлено в таблице 21.

Таблица 21.

	специальная школа		школа общего типа	
	5 класс, %	6 класс, %	5 класс, %	6 класс, %
<b>1 группа</b>			15	19
<b>2 группа</b>	37	42	18	5
<b>3 группа</b>	35	36	22	7
<b>4 группа 1 подгруппа</b>	10	14	45	69
<b>4 группа 2 подгруппа</b>	8	8		

Следует обратить особое внимание на учащихся, отнесенных ко 2 уровню 4 группы. Очевидно, в данном случае требуется дополнительное специальное исследование, направленное на уточнение первичного нарушения.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ сочинений позволил определить, что по сравнению со сверстниками с сохранной речевой деятельностью учащиеся 5 - 6 классов специальной (коррекционной) школы V вида испытывают значительные трудности в продуцировании связных письменных высказываний. В работах учащихся специальной школы

нарушаются все или отдельные признаки текста. Наличие внешней программы высказывания в виде серии сюжетных картин облегчает учащимся построение текста, но не устраняет нарушения.

Преобладающий характер носят такие ошибки, как:

- a) чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания или его части, пропуск и искажение фактов, перечисление выделенных звеньев высказывания без их развертывания, нарушение последовательности изложения, нарушение причинно-следственных отношений в высказывании,
- b) неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматической связи,
- c) бедность словаря, стереотипность синтаксических конструкций, выраженный аграмматизм, обилие вербальных парафазий.

Наличие этих нарушений связано с патологией операций речепорождения: ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказывания, контроля. В частности, это выражается в том, что:

- a) нарушен серийно-последовательный способ обработки информации: страдает многоаспектность анализа, последовательность выделения предметов высказывания и их объединение в конечное единое целое, осознание внутренних связей между ними;
- b) затруднено удержание замысла и подавление побочных ассоциаций,
- c) недостаточен уровень сформированности языковых средств, используемых в оформлении письменных высказываний;
- d) нарушено сличение полученного результата с реальным образом.

## **ГЛАВА 3.**

### **ОБУЧЕНИЕ ПОСТРОЕНИЮ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ 5-6-Х КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ V ВИДА**

#### **3.1. Исходные положения.**

Как уже отмечалось, в связи с отсутствием специальных Программ и учебников в обучении русскому языку учащихся 5-10-х классов специальной (коррекционной) школы V вида используются Программа и учебники школы общего типа, не учитывающие специфические трудности формирования связной речи у учащихся с речевым недоразвитием. Ориентация Программы и учебных пособий по русскому языку на отвлеченный, формальный анализ языковых фактов не способствует устранению имеющихся у данного контингента учащихся нарушений речевой и познавательной деятельности.

Однако особенности речевого развития учащихся среднего звена специальной школы определяют необходимость создания коррекционной методики обучения умению создавать связные высказывания. Необходимо обучить школьников с речевым недоразвитием строить письменный текст как коммуникативную единицу, последовательно сформировав у них определенные умения, исходя из специфических особенностей, присущих данному контингенту учащихся.

Базовыми для предлагаемой методики являются данные лингвистики, психолингвистики, дидактики. Коррекционная направленность обучения обеспечивается учетом данных психологии и дефектологии по проблеме порождения связных высказываний в норме и патологии, а также учетом результатов проведенного нами исследования, связанного с изучением нарушения механизмов продуцирования текста.

1. Как уже было сказано, выделяются две глобальные категории, характеризующие любой текст: содержание и форма. Содержательная сторона

включает в себя такие показатели, как тема текста и собственно содержание, а формальная сторона - композиционное и языковое оформление текста. Эти показатели находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости. Ориентируясь на это положение, мы учитывали в предлагаемой методике фабулу, композицию, языковое оформление текста.

Учет в методике категорий цельности и связности, отражающих тематико-смысловое и структурное единство текста, позволяет создать модель высказывания, использование которой способствует раскрытию семантического содержания и структуры текста.

Единицами текста в лингвистике считаются ССЦ и абзац, которые в свою очередь строятся из предложений.

Одно из предложений абзаца - тематическое, автосемантическое (контекстуально независимое). Тематические предложения составляют основную программу текста. Использование такой программы при составлении высказывания делает возможным для учащихся прогнозирование развития текста.

Синсемантические предложения (контекстуально зависимые) распространяют содержание тематического и соотносятся с ним как подчиненные либо как однородно или разнородно соподчиненные.

Результатом описания текста в методических целях является выделение опорных смысловых узлов текста. Опорные словосочетания и предложения связаны между собой и одновременно с основной идеей текста. Словосочетания, предложения, блоки фраз, в которых передается основная идея (концепт текста), и предложения, в которых эта идея получает свое истолкование, составляют модель текста.

Обращение к тематическим предложениям и способам их распространения является значимым для решения коррекционно-методических задач, поскольку предполагает небольшие размеры высказываний, их четкую внутреннюю структурированность, завершенность формы, автономность существования, хорошо обеспеченные внешние связи.

2. В основу предлагаемого подхода положена теория П. Я. Гальперина [38] доказавшего, что формирование каждого умения и навыка проходит у человека три уровня: сначала оно осуществляется путем серии развернутых внешних (материальных или материализованных) операций, затем внешние операции постепенно свертываются, начинают выполняться при участии внешней речи и, наконец, переносятся во внутреннюю речь и начинают выполняться как свернутые, автоматизированные умственные действия.

Предлагаемая последовательность операций составляет модель деятельности, управляющую извне ходом создания текста и позволяющую контролировать этот ход. Расчленение действия на ряд последовательных операций, доступных учащимся, вынесение их вовне, сначала контроль, а позже и самоконтроль за их выполнением является важным условием, определяющим построение связного письменного высказывания учащимися.

В качестве важных компонентов экстерииоризации деятельности учащихся на всех этапах обучения созданию письменных текстов используются содержательные и смысловые опоры высказываний невербального и вербального характера.

3. В основу обучения положены общепринятые дидактические и частнометодические принципы. При этом особое значение имеет реализация следующих принципов.

Принцип сознательности рассматривается нами как необходимость формирования умений осознанно выбирать языковые средства для выражения внеязыкового содержания картины. В связи с невозможностью опираться на чувство языка в обучении детей с нарушениями речи доля сознательности в этом процессе резко увеличивается.

Принцип наглядности в коррекционном обучении реализуется при опоре на сохранные звенья функциональной системы речи и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой более низкий и доступный уровень их осуществления. Кроме

того, при обучении построению текстов важно иметь в виду, что письменная речь, фиксированная с помощью определенных графических знаков, наглядна по своему существу. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание текста), зрительных (картины, языковая наглядность) и моторных (процесс письма) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Принцип активности предполагает интеллектуальную активность учащихся в процессе обучения.

В качестве основы активного усвоения способа действия может служить указанная теория, разработанная П. Я. Гальпериным, одним из положений которой является утверждение, что всякие знания, умения, навыки не могут быть переданы в готовом виде. Они могут быть усвоены и стать достоянием самого обучающегося лишь при его активной деятельности по выполнению определенной системы операций. Для этого необходимо строго соблюдать подвижность в обучении, начиная его с программы максимально развернутой по составу операций с дальнейшим постепенным его сокращением и переводом действия с уровня материального (опора на внешние средства) на уровень речевой.

Следовательно, необходимо предусмотреть различные типы заданий, предполагающие последовательное выполнение учащимися операций, обеспечивающих реализацию намеченного действия, т. е. создание текста. При этом коррекционная работа должна пронизывать все фазы порождения текста: ориентировку в условиях сообщения, программирование, реализацию программы и контроль.

4. Содержание программ обучения зависит от структуры дефекта, поэтому необходима строгая избирательность в этом содержании. В то же время, программа должна учитывать развернутый алгоритм корригируемой деятельности и поэтому она не должна пропускать сколько-нибудь важных операций.

Избирательность в содержании программы, последовательность выполнения операций, многократная повторяемость заданий в процессе обучения, опора на внешние вспомогательные средства - все это создает условия для обеспечения высокой активности и самостоятельности ребенка в преодолении дефектов.

Предлагаемая методика апробирована в 5 и 6 классах специальных (коррекционных) школ V вида.

### **3.2. Методика обучения.**

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

Использованный в ходе обучения материал отвечает требованиям программы:

- 5 класс обучение построению текстов повествовательного характера (тексты и серии картин «Митины друзья», «Орел и кошка», «Письмо Деду Морозу», «Серая шейка», «На льдине» и т. п.)
- 6 класс обучение построению текстов-описаний пейзажа (тексты и картины «Друзья», «В зимнюю ночь», «Лесное озеро», «Зимний вечер» и т.п.).

В обучении построению каждого типа текстов выделяются следующие этапы:

- 1) анализ готовых образцов высказывания;
- 2) конструирование текста по опорам;
- 3) самостоятельное создание опор и построение текста на их основе.

Совокупность двух видов опорных конструкций представляет собой модель анализируемого или создаваемого высказывания, соотносится с его тематическим развертыванием:



- опорные слова и конструкции, характеризующие содержание текста: тематические предложения, глаголы и глагольные словосочетания, отражающие систему предикатов в тексте, имена существительные и эпитеты к ним, представляющие собой систему денотатов и их признаков (смысловые опоры);
- опорные слова и конструкции, отражающие связи между частями текста.

Для составления высказываний предлагается обобщенная модель, отражающая пооперационный способ деятельности по созданию текста, которая в каждом случае может быть наполнена конкретным материалом:

- 1) ориентировка в общем содержании картины, текста;
- 2) разграничение 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) подробное развертывание пунктов плана.

Данная модель позволяет корректировать нарушения механизма текстообразования, поскольку пооперационно расчленяет процесс речепорождения. Использование такой модели способствует индивидуализации коррекционного обучения, так как создает возможность более длительной и дробной отработки нарушенного звена речепорождения (на индивидуальных занятиях).

Предлагаемая методика обучения характеризуется комплексным сочетанием слуховых (чтение текстов и объяснения учителя), зрительных (вербальные и невербальные опоры) и моторных (запись материала) ощущений учащихся, служащих опорой для сознательного овладения учащимися правилами текстообразования.

5 класс - обучение построению письменных текстов (повествований).

Используются серии сюжетных картин, которые служат невербальными опорами, наглядно отражающими чередование предикатов в текстах.

1 этап - анализ готовых образцов высказывания (иллюстрированных текстов).

Задачей данного этапа является научить детей:

- определять тему и основную мысль текста на основе анализа содержания картины и предложенного текста;
- расчленять текст на части и составлять план путем выделения тематических предложений в каждой части текста;
- определять микротемы, входящие в эти части, опираясь на картины;
- отбирать из текста опорные слова и словосочетания для развертывания пунктов плана и микротем.

В лингвистическом плане уточняются понятия текста, темы и основной мысли текста, частей текста.

Содержание работы.

1. Рассматривание картин и чтение текста. Беседа по данному материалу с целью определения темы текста. Тема определяется путем ответа на вопросы: «Что изображено на картинах?» и «О чем говорится в тексте?». В случае затруднения тема формулируется после беседы по наводящим вопросам учителя. Сформулированная тема записывается.

2. Определение основной мысли осуществляется путем анализа содержания текста и ответа на вопрос «Что хотел сказать автор?». В ходе беседы по данному вопросу формулируется и записывается основная мысль высказывания.

Возможен также анализ заголовка (если он соответствует основной мысли текста). Дети отвечают на вопрос: «Почему текст так называется?». Следует отметить, что специальной работы по анализу и подбору заголовков в предлагаемой методике не предусмотрено. Эта работа носит попутный характер. Однако пренебрегать анализом заголовков нельзя, т. к. при этом формируется умение обобщать увиденное, прочитанное или прослушанное. На данном этапе учащимся сообщаются сведения о том, что заголовок может выражать как тему, так и основную мысль текста.

3. Анализ частей текста (каждая часть проиллюстрирована картинкой). Проводится беседа по содержанию каждой части (границы каждой смысловой части совпадают с границами абзацев). К каждой части задается вопрос: «О чем говорится в этой части?». Содержание части детально разбирается.

4. Составление плана. Детям сообщается о том, что в каждой части есть предложение, в котором выражается тема данной части. Обычно такое предложение находится в начале или в конце части. Затем осуществляется поиск и выписывание тематических предложений. Таким образом получается план (программа) текста, состоящий из повествовательных предложений, в которых последовательно разворачивается содержание высказывания. Получившийся план сам по себе представляет некое подобие рассказа, но, прочитав и проанализировав его, приходим к выводу: для того, чтобы передать изображенное на картине, необходимо раскрыть содержание каждой части, а чтобы получился текст, связать части между собой.

5. Анализ микротем, составляющих части текста. Микротемы выделяются по следам анализа картин: изображенные объекты соответствуют микротемам. Затем учащиеся в тексте находят содержание каждой микротемы. На данном этапе учащимся предлагаются опорные слова и словосочетания для каждой микротемы («слова-помощники»). Они используются при анализе содержания микротем. Опорные конструкции предлагаются трех типов: глаголы и глагольные словосочетания, передающие последовательность событий, существительные и согласованные и несогласованные определения, характеризующие изображенные объекты, слова и словосочетания, служащие для связи частей текста между собой. Для лучшего восприятия каждый тип опорных конструкций выделяется определенным цветом или шрифтом.

6. Запись текста.

Приведем пример работы над текстом на данном этапе обучения.

Учащимся предложен текст «Митины друзья»:

«Зимой лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Вдруг послышался шорох. Лосиха насторожилась. Она увидела среди деревьев волка.

И тогда лоси помчались в лес. За ними гналась стая волков. Впереди показалась лесная сторожка. Ворота сторожки были раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота.

В это время сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси немного подождали и ушли обратно в лес.

Всю зиму лоси прожили в лесу около сторожки».

Данный текст проиллюстрирован серией из четырех картин.

В ходе первичной беседы по тексту и серии картин определяется тема текста. Для этого учащимся задются наводящие вопросы типа: «О чем говорится в тексте?», «Как спаслись лоси?», «Кто им помог?». Сформулированная тема записывается в тетради («Спасение лосей от волков»).

С целью определения основной мысли текста анализируется название - «Митины друзья». Дети отвечают на вопрос «Почему текст так называется?». В результате обсуждения учащиеся формулируют основную мысль, которая и записывается ими в тетрадях («Друзья помогают друг другу в беде»).

Затем также в ходе беседы анализируется содержание каждого абзаца и каждой картины.

После подробного выяснения содержания текста проводится работа над тематическими предложениями. Детям объясняется, что такое тематическое предложение абзаца без введения специальной терминологии. Учащиеся находят такие предложения в каждой части текста (в приведенном тексте эти предложения подчеркнуты).

Тематические предложения выписываются детьми, в результате чего получается следующий план текста:

1. Лосиха увидела среди деревьев волка.
2. Лоси бросились в ворота лесной сторожки.

3. Митя отогнал волков.

4. Зиму лоси прожили около сторожки.

Таким образом, учащиеся получают свернутую программу текста. Далее эта программа разворачивается в ходе анализа микротем.

Микротемы определяются путем анализа изображенного на картинах. Понятие микротемы не вводится. Дети отвечают на вопросы: «Что изображено на картине?», «О чем надо сказать в этой части?». Выделяются следующие микротемы: 1) лосиха и лосята; 2) лес; 3) волки; 4) сторожка; 5) Митя.

К каждой микротеме подбираются из текста опорные слова и словосочетания, которые заранее записываются учителем в тетрадях учащихся в соответствии с тем, как они распределены по абзацам. Напомним, что для лучшего восприятия разные типы опорных конструкций обозначаются разным цветом или шрифтом: а) составляющие основу сюжета, передающие действия персонажей, т. е. глаголы и глагольные словосочетания; б) опорные слова и словосочетания микротем второстепенных, носящих описательный характер; в) слова, служащие для связи частей текста.

В тетради ребенка это представлено следующим образом.

1 часть.           ЗИМОЙ ...

Лоси: **ночевали в осиннике - услышала шорох -  
насторожилась - увидела волка**

Лес: *белый  
иней на ветках*

2 часть.           И ТОГДА ...

Лоси: **помчались - бросились в ворота**

Волки: **гнались**

Сторожка: *лесная*

*раскрыты ворота*

3 часть.           В ЭТО ВРЕМЯ ...

Митя: **разгребал снег - смело замахнулся - отогнал волков**

4 часть. Лоси: **чуть не сбили с ног - немного подождали - ушли в лес**  
ВСЮ ЗИМУ ...

Лоси: **прожили около сторожки**

В результате проделанной работы учащиеся имеют четко сформулированные тему и основную мысль текста, развернутый план текста, опорный словарь, распределенный по микротемам и частям текста, образцы словосочетаний и средств связи частей текста. Используя этот материал и имея перед собой серию картин, учащиеся записывают текст.

Таким образом, дети обучаются сознательно относиться к тексту как предмету анализа по предлагаемой модели. Применение этой модели приводит к сокращению текста, извлечению из него концептуального содержания для уяснения смысла текста. Вместе с этим формируется и способ отбора опорных конструкций для будущего составления текста.

2 этап - конструирование текста по предложенным опорным конструкциям.

Задачи данного этапа:

- определение темы и основной мысли будущего текста на основе анализа содержания картины;
- вычленение частей будущего текста и составлению его плана в виде тематических предложений;
- выделение микротем с помощью анализа картины;
- систематизация опорных конструкций в соответствии с выделенными частями текста и микротемами;
- развертывание тематических предложений в целый текст;
- построение текста определенной композиционной структуры.

Содержание работы.

1. Анализ серии картин с целью определения темы будущего текста. Проводится общая беседа по содержанию картин. Тема формулируется и записывается в виде названия текста.

2. Подробный анализ каждой картины. В результате анализа определяется тема каждой картины в отдельности, оформляется в предложение и записывается.

3. Определение основной мысли будущего текста в ходе беседы с учителем. Основная мысль формулируется и записывается (данная формулировка может быть использована в качестве заключения текста).

4. Путем анализа картин выделяются микротемы. Опорные конструкции в данном случае не систематизированы по частям текста. Дети располагают их в нужной последовательности в соответствии с тем, как разворачиваются события в тексте. Отдельно анализируются слова, служащие для связи частей текста.

5. На основе проанализированного материала составляется и записывается текст самостоятельно каждым учащимся.

В качестве примера разберем содержание работы над серией из 5 картинок по рассказу В. Сутеева «Елка». Название серии детям не сообщается.

Анализ содержания картин проводится в форме беседы, в результате которой определяется тема будущего текста: «Новогодний подарок детям». Тема записывается в виде заголовка текста.

Далее анализируются картины, как основа предполагаемых частей будущего текста. В результате такого анализа дети формулируют тематическое предложение для каждой части, выражающее ее основное содержание. Сформулированные простые предложения записываются в качестве плана будущего текста:

1. Дети написали письмо Деду морозу.
2. Дети попросили Снеговика отнести письмо.
3. Снеговик пережил много опасностей.
4. Дед Мороз выбрал подарок детям.
5. Снеговик принес детям елку.

Далее необходимо развернуть эти предложения до целых абзацев с тем, чтобы получилось связное высказывание.

Основой для развертывания тематических предложений служат микротемы, выделенные в ходе дальнейшего анализа картин: 1) дети, 2) Снеговик, 3) лес, 4) Дед Мороз, 6) елка.

Учащимся предлагаются следующие опорные конструкции.

**Дети: посмотрели на календарь - написали письмо - выбежали во двор - попросили Снеговика отнести письмо**

**Снеговик: стоял во дворе - шел по лесу - спешил - боялся не успеть - пришел к Деду Морозу - стоял на прежнем месте - в руках была елка - помог друзьям**

**Дед Мороз: прочитал письмо - выбрал елку**

Снеговик: *на голове ведро*

Лес: *глубокие сугробы*

*нос-морковка*

*дремучий*

*глаза из угольков*

*темный*

*почтальон*

*огромный*

*храбрый*

*метель*

*волки*

Елка: *самая лучшая*

*пушистая*

*зеленая красавица*

ОДНАЖДЫ ... СРАЗУ ЖЕ ... ДОЛГО ... НАКОНЕЦ ...  
НА СЛЕДУЮЩЕЕ УТРО ...

Данные опорные конструкции необходимо соотнести с изображенным на картинах, распределить по частям текста, установив логические отношения между звеньями сюжета. Так, например эпитет «храбрый» по отношению к Снеговику может появиться лишь в последней части текста, когда данная характеристика указанного действующего лица будет обоснована.

Далее проводится работа по определению основной мысли будущего текста, того, ради чего этот текст пишется. В ходе обсуждения, учащиеся подводятся к заключению, что храбрый Снеговик помог своим друзьям-детям. Это и записывается в качестве основной мысли. При этом учащимся



указывается на то, что данная запись может использоваться в качестве вывода в конце текста.

В продолжение работы на последующих занятиях учащимся предлагаются различные, постепенно усложняющиеся задания в зависимости от наличия или отсутствия картин в серии: придумать начало (не хватает первой картинки), придумать продолжение (не хватает последней картинки), придумать начало и конец (дана картинка, изображающая кульминационный момент в развитии сюжета). Таким путем учащиеся практически знакомятся с правилами построения текста-повествования (завязка, кульминация, развязка).

Имея перед глазами картины и опорные конструкции, учащиеся все внимание направляют на правильное оформление структуры текста. При этом дети имеют возможность дополнить и изменить конкретные события, отображенные на картине, активизируя уже имеющийся у них лексико-грамматический материал.

3 этап - составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

Задача обучения на третьем этапе заключается в закреплении полученных сведений при составлении текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям под руководством учителя, доля участия которого в процессе обучения постепенно сокращается.

В качестве невербальной опоры используются картины, соответствующие программным требованиям: серия картин «В половодье», картина Ф. П. Решетникова «Опять двойка» и др.

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 более сложными навыками аналитико-синтетической деятельности.

Важным является введение в учебный процесс на данном этапе анонимного обсуждения получившихся текстов в классе. Как следствие этого у

учащихся появляется высокий социальный мотив, поскольку объектом анализа становится собственный текст, который может заслужить одобрение или неодобрение товарищей.

В 6 классе обучение построению текстов продолжается на более высоком уровне, с опорой на картины пейзажного характера.

1 этап - анализ готовых образцов высказывания.

Задача данного этапа - повторение сведений о тексте, полученных в 5 классе и применение рассмотренной программы анализа текста к текстам описательного характера.

На 1 этапе обучение опирается на умения, сформированные у учащихся в 5 классе. В ходе работы уточняются 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.

Приведем пример подобного анализа. Текст «Лесное озеро», иллюстрированный серией из 3 картин.

«В необыкновенной тишине зарождался рассвет. Круглое светлое озеро светилось в тумане. Голубую гладь озера устилали белоснежные лилии. В озере отражались высокие леса, и трудно было отличить настоящие деревья от их

отражения в воде. Взошло солнце, и залило все желто-золотистым светом. Чуть заметный ветерок тронул изумрудную зелень деревьев. Запели птицы.

В полдень над озером прошумел крупный летний дождь. По озеру пошли легкие волны, лилии поплыли по воде. Свежий ветерок зашелестел листвой деревьев. Серебряные капли дождя сверкали на листьях. Веселее и звонче запели птицы, повеяло лесной прохладой.

Вечер. В озеро падает золотисто-багровый луч солнца и гаснет. Вода становится красной, лес темнеет. Облака на лиловом небе становятся темно-розовыми. В лесу наступает тишина».

Тема определяется в ходе беседы по картинам, по содержанию текста и в результате обсуждения названия текста.

Далее анализируется каждый абзац в отдельности с целью выделения тематических предложений и микротем. В результате анализа абзацев у учащихся получается следующий план текста.

1. В необыкновенной тишине зарождался рассвет.
2. В полдень над озером прошумел дождь.
3. Наступил вечер.

Для развертывания этого плана в текст учащимся предлагаются следующие опорные конструкции.

#### 1 часть. РАССВЕТ

**зарождался рассвет - светилось в тумане озеро - озеро устилали  
лилии - отражались леса - взошло солнце - тронул ветерок -  
запели птицы**

*тишина - необыкновенная      солнце - желто-золотистый свет*

*озеро - круглое                      деревья - высокие леса*

*светлое                                      отражение в воде*

*голубая гладь                          изумрудная зелень*

*лилии - белоснежные*

#### 2 часть. ПОЛДЕНЬ

**прошумел дождь - пошли волны - поплыли лилии - ветерок**

**зашелестел листвой - сверкали капли - запели птицы - повеяло  
прохладой**

озеро - *легкие волны*                      деревья - *капли на листьях*

дождь - *крупный*

*летний*

*серебряные капли*

3 часть. ВЕЧЕР

**падает и гаснет луч солнца - темнеет лес - наступает тишина**

солнце - *золотисто-багровый луч*

озеро - *красная вода*

небо - *лиловое*

*темно-розовые облака*

Проанализировав предложенные опорные конструкции, учащиеся переходят к определению основной мысли текста. В ходе беседы формулируется основная мысль, которая записывается и затем используется в качестве заключения («В любое время суток лесное озеро прекрасно и удивительно»).

Используя имеющиеся материалы, учащиеся записывают текст.

2 этап - конструирование текста по предложенным опорным конструкциям.

На 2 этапе задачи усложняются, поскольку учащимся не предоставляется образцовый текст, 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.

3 этап - составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

Задача 3 этапа - закрепить сформированные умения и навыки на более сложном материале.

В отличие от начальных этапов, когда в качестве невербальной опоры используется упрощенный картинный материал, позволяющий подчеркнуть определенные параметры текста, на данном этапе обучение ведется по авторским картинам в рамках программных требований. В частности, могут использоваться такие картины, как «Февраль. Подмосковье» Г. Г. Нисского, «Зимний вечер» Н. П. Крымова и др.

В результате проведенного обучения у учащихся расширяются сведения о тексте и формируются умения:

- ориентироваться в условиях сообщения, анализируя картину,
- 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 план на их основе, выделяя опорные лексико-грамматические конструкции,
- реализовывать программу текста в письменной речи, развертывая тематические предложения в абзацы с использованием отобранных опорных конструкций.

Обобщенно рекомендации по реализации предлагаемой методики можно представить следующим образом.

I. Использование обобщенной модели позволяет расчленить деятельность учащихся на отдельные операции, последовательное выполнение которых приводит к созданию письменного текста.

II. Применение обобщенной модели в обучении построению письменного текста проходит три этапа:

- 1) анализ готовых образцов высказывания;

- 2) конструирование текста по предложенным опорным конструкциям;
- 3) составление текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

III. Методическими средствами формирования навыков создания текста являются:

- 1) невербальные (картины) и вербальные (тексты-образцы) содержательные опоры;
- 2) смысловые опоры;
- 3) опорные конструкции, отражающие взаимосвязь между частями текста;
- 4) вопросы учителя, определяющие и направляющие деятельность учащихся по применению обобщенной модели и созданию текста;
- 5) серии заданий, направленных на формирование у учащихся пооперационного способа деятельности по созданию текста.

Комбинация указанных методических средств на каждом из этапов определяется конкретными задачами обучения.

Формы организации работы над текстом определяются спецификой реализации обобщенной модели деятельности учащихся на каждом из этапов.

В результате обучения формируется умение анализировать свой и чужой текст, повышается активность, самостоятельность, заинтересованность учащихся в процессе работы, а также появляется положительное отношение учащихся к письменным работам.

Таким образом, предлагаемая методика обучения построению письменного текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида ориентирована на формирование умений текстообразования и учитывает структуру речевого дефекта учащихся. Применение зрительных невербальных опор является действенным средством, помогающим коррекции имеющихся нарушений связной речи и активному усвоению материала. Моделирование деятельности учащихся по созданию связных письменных высказываний в плане работы над содержанием и структурой текста и вычленения операций его порождения облегчает процесс создания письменного варианта. Как показал

анализ результатов обучения, использование предлагаемой методики способствует устранению выявленных ошибок, типичных для школьников с недоразвитием речи и касающихся цельности, связности и языкового оформления текста.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Одной из ведущих проблем логопедии и специальной методики преподавания русского языка, актуальной для теории и практики обучения школьников с речевой патологией является развитие связной письменной речи.

В письменных работах учащихся с речевым недоразвитием выявляются нарушения основных категорий текста - цельности и связности, а также затруднения в использовании языковых средств. Такие ошибки, как 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 и стереотипность синтаксических конструкций, бедность словаря и обилие вербальных парафазий, являются типичными и преобладающими в сочинениях учащихся.

Наличие этих нарушений связано с патологией операций речепорождения: несформированностью серийно-последовательного способа обработки информации, затруднением удержания замысла и исключения побочных ассоциаций, недостаточностью языковых средств, используемых при создании письменных высказываний, нарушением сличения полученного результата с реальным образом.

Используемые в средних и старших классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи Программа и учебники общеобразовательной школы не учитывают специфических трудностей формирования связной речи у учащихся с речевым недоразвитием. Это делает необходимым создание специальных программ, учебников, методических разработок по систематическому курсу русского языка, имеющих коррекционную направленность в соответствии со структурой речевого дефекта учащихся.

Содержание предлагаемой в данной книге методики основывалось на использовании содержательных и смысловых опор в процессе подготовки к



написанию текста и моделей, отражающих пооперационный, серийно-последовательный способ деятельности по созданию связных высказываний.

В результате проведенного обучения у учащихся были сформированы умения, необходимые для построения текста: ориентироваться в условиях сообщения, планировать содержание и языковое оформление высказывания, реализовывать программу текста в письменной речи, а также повысилась самостоятельность учащихся в процессе построения письменных текстов.

Данные контрольного эксперимента показали, что применение предложенной методики позволяет корригировать нарушенные механизмы речепорождения у учащихся. Это выражается в значительном уменьшении количества специфических ошибок в их письменных работах. Следовательно, 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.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Акишина А.А. Структура целого текста. Вып. 1. - М.: Высшая школа профдвижения ВЦСПС, 1979.
2. Акишина А.А. Структура целого текста. Вып. 2. - М.: Высшая школа профдвижения ВЦСПС, 1979.
3. Алексеенко Л.П. Методика работы над сложным синтаксическим целым в аспекте развития связной речи учащихся. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Л., 1980.
4. Алмазова А.А. Методические аспекты формирования связной речи у учащихся среднего звена школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Составитель и научный редактор О.Е. Грибова – М., АПК и ПРО, 2003.
5. Апухтин В.Б. О смысловой структуре связного текста (в связи с обучением порождению текста на иностранном языке). // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. - М., 1976.
6. Апухтин В.Б., Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текстов. // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев, 1979
7. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. - М.: Изд-во МГУ, 2003.
8. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
9. Бабина Г.В. Характеристика глагольной лексики учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. - М., 1987

10. Бабина Г.В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале лексико-семантических групп глаголов) – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1990.
11. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. / Под ред. М.Т. Баранова - М.: Просвещение, 1990.
12. Баринова Е А. Основы методики развития связной речи. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. - Л., 1971.
13. Богомолова Е.И. Сочинение-рассуждение в старших классах средней школы. – Автореф. дисс. канд. пед. наук - М., 1984.
14. Богуславская Н.Е., Капинос В.И., Купалова А.Ю. и др. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя. / Под ред. Т.А.Ладыженской. - 2-е изд., исправл. и дополн. - М.: Просвещение, 1991.
15. Буровцева Т.В. Методика лексической подготовки учащихся к сочинению. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1981.
16. Василькова Н.И. Обучение связным высказываниям на основе теории актуального членения предложения (5 класс). – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1990.
17. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. - М., 1983.
18. Винарская Е.Н. Клинические проблемы афазии. - М.: Медицина, 1971.
19. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. // Избранные труды. - М.: Наука, 1980.
20. Власенко И.Т., Голод В.И., Алле А.Х. Нейропсихологическое изучение детей. // Методы обследования нарушений речи у детей. / Под ред. Т.А. Власовой и др. - М., АПН СССР, 1982.
21. Воробьева В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией. // Нарушения речи и голоса у детей. - М.: Просвещение, 1975.
22. Воробьева В.К. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией. //

- Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина , 1985
23. Воробьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1986.
  24. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубл. трудов. – М.: Изд-во АПН, 1960.
  25. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003.
  26. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
  27. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981.
  28. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во МГУ, 1976.
  29. Грибова О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи (в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи). – Автореф. дисс. канд. пед. наук – М., 1990
  30. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. // Дефектология.- 1995.- № 6
  31. Грибова О.Е. Основные направления работы на индивидуальных логопедических занятиях в старших классах // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Составитель и научный редактор О.Е. Грибова – М., АПК и ПРО, 2003.
  32. Гуменная Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи. // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991
  33. Гуровец Г.В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1975

34. Давидович Л.Р. Особенности развития речи у подростков и взрослых с моторной алалией –Дисс. канд. пед. наук - М., 1980.
35. Давидович Л.Р. Развитие лексики учащихся с моторной алалией в процессе обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982.
36. Давидович Л.Р. Особенности формирования речи и письма у учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985
37. Добраев Л.П. Логико-психологический анализ текста. - Изд-во Саратовского университета, 1969.
38. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. // Нарушения речи у дошкольников. /Сост. Р.А. Белова-Давид. - М.: Просвещение, 1972
39. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М., АПН, 1958
40. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. // В защиту живого слова. - М.: Просвещение, 1966
41. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. // Психология усвоения грамматики, орфографии и развитие письменной речи / Под ред. Д.И. Богоявленского - Изв. АПН РСФСР, вып. 78 - М., 1956
42. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982
43. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи. // Русский язык в школе - 1985, № 1
44. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990
45. Жумадилова Г.А. Речевое развитие учащихся при восприятии и продуцировании текста. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - СПб, 1994.
46. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. - М.: Русский язык, 1981.

47. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М., «Академия», 2000.
48. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.–Воронеж, 2001.
49. Золотова Г.А. Очерки функционального синтаксиса русского языка. - М.: Наука, 1973
50. Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста. // Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979
51. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Наука, 1982.
52. Ильенко С.Г. Стилистико-синтаксический анализ текста и развитие речи. // Трудности преподавания русского языка в школе. - Л., 1978
53. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. - М., 1992.
54. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учебное пособие для ин-тов и фак-тов иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1990.
55. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения (5 -7) классы: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991
56. Кириченко Е.И. Динамика речевого и интеллектуального развития у детей и подростков с общим недоразвитием речи. // Материалы конференции по детской психиатрии. - М., 1970
57. Кожевникова К. Об аспекте связности в тексте как целом. // Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979
58. Колповская И.К. Педагогические наблюдения над детьми с тяжелыми нарушениями речи. // Методы обследования нарушений речи у детей. / Под ред. Т.А. Власовой и др. - М.: АПН СССР, 1982
59. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Просвещение, 1982

60. Куликов С.В. Структура мысли как предмета речевой деятельности при порождении и восприятии текста. // Психологические механизмы порождения и восприятия текста. - Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза, вып. 243 - М., 1985
61. Ладыженская Т.А. Определение уровня развития связной речи учащихся. // Исследования по развитию связной речи учащихся / Под ред. Т.А. Ладыженской. - М.: Педагогика, 1974.
62. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М.: Педагогика, 1975
63. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка. 5 класс: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1995.
64. Лалаева Р.И., Бойков Д.И. Характеристика семантического компонента структурирования текста у школьников с задержкой психического развития. // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Г.А. Волковой - СПб: Образование, 1994.
65. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) - М.: Учпедгиз, 1951
66. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. // Вопросы порождения речи и обучения языку - М., 1967.
67. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. // Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979.
68. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии. // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. - Киев, 1979.
69. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста. // Лингвистика текста: Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза, вып. 103 - М., 1976.

70. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969.
71. Леонтьев А.А. Психологические проблемы владения и овладения языком. - М.: Наука, 1969.
72. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность - М.: Просвещение, 1969.
73. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.
74. Лингвометодические основы работы над текстом при обучении русскому языку: Межвузовский сборник научных трудов. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982.
75. Лосева Л.М. Межфразовая связь в монологической речи. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Одесса , 1969.
76. Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителя / Под ред. Г.Я. Солганика. - М.: Просвещение, 1980.
77. Лурия А.Р. Травматическая афазия. - М.: Изд-во АМН СССР, 1947.
78. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М.: Изд-во МГУ, 1962.
79. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979.
80. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985
81. Львов М.Р. Теория речи. – М., 2003
82. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., Академия, 2002
83. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. - М., 1994.
84. Мамушин В.Е. Изучение и развитие письменной речи учащихся в свете теории речевой деятельности. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. - Иваново, 1979.
85. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика, 1974.



86. Мастюкова Е.М. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями / Невропатология и психиатрия, т. XXXI (71), вып. 10. - 1971.
87. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. / Дефектология. - 1981, № 6.
88. Мастюкова Е.М. Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. - М., 1981.
89. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной – М.: Аркти, 2003
90. Мещеряков В.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка с учетом методической типологии текстов. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. - Сумы, 1985.
91. Мещеряков В.Н., Охомуш Е.А. Типология учебных текстов. - Днепропетровск, 1980.
92. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991
93. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы течи (описание, повествование, рассуждение). - Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974.
94. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи. // Тезисы докладов 4 научной сессии по вопросам дефектологии. - М., 1962.
95. Одинцов В.В. Стилистика текста. - М.: Наука, 1980.
96. Орфинская В.К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи. / Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 171. - Л., 1959.
97. Орфинская В.К. Типы моторной и оптической алалии. / Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 171. - Л., 1959.
98. Орфинская В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии. – Автореф. дисс. докт. пед. наук по патопсихологии. - Л., 1960.

99. Орфинская В.К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей: Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 256. - Л., 1963.
100. Орфинская В.К. Формы моторной алалии, связанные с избирательной неполноценностью речедвигательного анализатора // Физиологические механизмы нарушений речи. - Л.: Наука, 1967.
101. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968.
102. Особенности детской речи и пути ее развития: Сборник научных трудов / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.В. Текучева и др. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983.
103. Откупщикова М.И. Синтаксис связного текста. – Автореф. дисс. докт. филолог. наук. - Л., 1987.
104. Парфенова Э.Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения учащимися с недоразвитием речи. – Авторефер. дисс. канд. пед. наук – М., 1999.
105. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.
106. Пленкин Н.А. Уроки развития речи: 5 - 9 классы: Книга для учителя: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1995.
107. Пленкин Н.А. Языковой анализ в работе над обучающим изложением. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1969.
108. Поспелов Н.С. ССЦ и основные особенности его структуры // Доклады и сообщения Института русского языка, вып. 2. - М., 1948
109. Программы для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык. - М.: Просвещение, 1992.
110. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи: подготовительный, 1 - 4 классы. 1 отделение: Проект. - М.: ИКП РАО, 1992.

111. Программы школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (1 отделение). - М.: Просвещение, 1982.
112. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974
113. Речевое развитие младших школьников: Сб. статей / Под ред. Н.С. Рождественского. - М.: Просвещение, 1970.
114. Романова Т.В. Конструирование текста с опорой на этапные предложения как средство совершенствования речевых навыков учащихся. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Горький, 1989.
115. Русская грамматика: В 2-х т. / Ин-т русского языка АН СССР. Под ред. Н.Ю. Шведовой и др. - т. 2 - М.: Наука, 1980.
116. Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст / Ин-т русского языка АН СССР. Виноградовские чтения XII - XIII. Отв. ред. Н.Ю. Шведова. - М.: Наука, 1984
117. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. - М.: Изд-во МГУ, 1967.
118. Санина Л.Д. Развитие речи учащихся на основе теории актуального членения предложения. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1986.
119. Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979.
120. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4 - 8 классы): Пособие для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. -. 3-е изд, исправл. - М.: Просвещение, 1978.
121. Смирнов А.А. Вопросы психологии памяти. - М., 1958.
122. Соботович Е.Ф. Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985.
123. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - Киев: КГПИ им. А.М. Горького, 1981
124. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. - Известия АПН РСФСР, 1947, вып. 7.

125. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. - М.: Просвещение, 1967.
126. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: Сложное синтаксическое целое. - М.: Высшая школа, 1973.
127. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы). - М.: Педагогика, 1980
128. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - 3-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1980.
129. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами // Расстройства речи в детском возрасте: Труды Ленинградского научно-практического ин-та слуха и речи Наркомпроса РСФСР. - Петрозаводск, 1940.
130. Тункель В.Д. Прием и последующая передача речевого сообщения / Вопросы психологии. - 1964, № 4
131. Тункель В.Д. Зависимость передачи речевого сообщения от его структуры // Исследования языка и речи: Ученые записки МГПИИЯ им. Мориса Тореза, т. 60. - 1971.
132. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. - М.: Наука, 1979.
133. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал, т. 10 – 1989, № 1.
134. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. - М.: Просвещение, 1964.
135. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. - М., 1961
136. Фигуровский И.А. Структура текста произведения и обучение школьников элементам структуры письменных работ. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. - М., 1967.
137. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. О.Е. Грибовой – М., Просвещение, 1987

138. Ходякова Л.А. Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. - М., 1992.
139. Царькова В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. - Воронеж, 1980, т. 213.
140. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. - М.: Просвещение, 1995.
141. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1982.
142. Черноусова Н.С. Сочинения в начальных классах: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1976.
143. Чиркина Г.В. Особенности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Матер. 7й науч. сессии по дефектологии. Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. - М., 1975.
144. Чиркина Г.В. Обследование понимания речи // Методика обследования речи у детей. М., 1996.- Вып. 2.
145. Чудинова Л.М. Приемы активизации речи у алаликов // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
146. Шахнарович А.М. Психолингвистические исследования и задачи развития речи учащихся // Актуальные проблемы развития речи учащихся / Под ред. А.П. Еремеевой. - М., 1980.
147. Шахнарович А.М., Голод В.И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности / Вопросы языкознания. – 1996, № 2.
148. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: Уч. записки МГПИ им. В.И. Ленина, т. 406. - М., 1971.

149. Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М., 1975.
150. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. - М., 1967.
151. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме детей с тяжелыми нарушениями речи. // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвузовский сб. научн. трудов / Под ред. Г.А. Волковой. - СПб: Образование, 1994.