

Свиридович, И.А. Реализация личностно- ориентированного подхода в обучении языку учащихся вспомогательной школы / И.А.Свиридович // Современная теория и практика специального образования: сб. науч. тр. В 3 ч. Ч 2 . – Минск: БГПУ, 2006. – С. 200-207.

**И.А. СВИРИДОВИЧ,**

г. Минск, Учреждение образования,  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Ключевые слова:** формирование, монологическая речь, личностно-ориентированное обучение, антропоцентрическая концепция, композиция текста, функционально-смысловые типы текстов, описание, повествование, рассуждение, компоненты монологической речи, мотивация, вербальный опыт, содержательно-смысловой компонент, операционный компонент, образно-речевой компонент.

Проводимая в Республике Беларусь реформа школы предусматривает возможность осуществления нового подхода к языковому образованию детей с нарушениями интеллектуального развития. В программе реформы намечен переход от лингвоцентрической концепции речевого образования к антропоцентрической, т.е. в направлении формирования ученика как языковой личности. Согласно антропоцентрической концепции обучение должно быть направлено на формирование у школьников умений реально использовать язык (речь) как средство общения и орудие мышления [2, 3, 5, 8]. В соответствии с этой концепцией считается возможным разрешить основное противоречие, которое двигает дидактический процесс – между языком как предметом (объектом) изучения и учеником как субъектом учебной деятельности.

В последнее время в психолингвистической и методической литературе все чаще высказывается идея о том, что детей надо учить не просто языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов (описания, повествования и рассуждения) сначала в устной, а затем в письменной форме (Г.И. Богин, Е.Д. Божович, Ю.Н. Караулов, Т.М. Савельева, Н.Г. Еленский).

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования монологической речи у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности. Эта проблема является одной

из центральных в школьном обучении. В существующей практике наметился переход на коммуникативную стратегию обучения родному языку детей с нарушениями интеллектуального развития. Выделены этапы обучения языку, научно-методические основы. Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как основное условие формирования языковой личности. (А.К.Аксенова, Л.С.Вавина, М.Ф.Гнездилов, Е. А. Гордиенко, С. Ю. Ильина, Р. И. Лалаева, Р.К.Луцкина, В. Г. Петрова, и др.).

В своем исследовании, в развитие антропоцентрической концепции, мы сделали попытку создания личностно-ориентированной методики по формированию монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов и требований современной концепции языкового образования.

Программа проведенного исследования включала в себя систему работы по формированию каждого компонента монологической речи (мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового, операционного и образно-речевого). Суть ее заключается в поэтапной смене целей, связанных с конкретным проявлением и формированием компонентов монологической речи; в постоянном подчинении им обучающих средств; в прямом использовании их дидактических особенностей; в дифференциации приемов и методов; в применении серии специально развернутых типов заданий; в постоянно сопровождающей мотивации действий учителя и ученика; в моделировании высказываний типа описания и повествования.

В качестве основных путей формирования монологической речи мы рассматривали следующие:

1. *Комплексная мотивация речи*, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и установки на других по двум алгоритмам:

- это очень интересно, это ты хорошо знаешь и это ты умеешь;
- это интересно, этого ты еще не знаешь, но ты сумеешь.

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действенно-игровые ситуации, которые способствовали актуализации знаний детей и создавали необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

Система коррекционного обучения умственно отсталых детей, основанная на широком использовании принципа эвристичности речевой деятельности в естественных условиях общения и организации предметно-практической, игровой деятельности детей, способствовала повышению мотивационной стороны высказывания (формирование как побудительно-мотивационной, так и ориентировочно-исследовательской фаз).

## *2. Ориентация учащихся на контекстное монологическое высказывание.*

Данное направление работы предполагало анализ текста-образца, формирование представления о тексте как едином целом на основе умения узнавать существенные его признаки и образцы связной речи. Для того учащиеся соотносили текст с не текстом, опираясь на наглядно-чувственную основу (набор разрозненных слов, предложение, набор предложений, текст). Данное направление способствовало осознанию и дифференциации учащимися понятий: слово, предложение, текст. В работе с учащимися использовались карточки-опоры, серии сюжетных картин, картинно-символический и словесный план, творческие задания по различению и созданию текстов.

## *3. Обогащение коммуникативно-речевого опыта.*

Формировались две группы умений и навыков монологического высказывания: а) умение пересказывать текст-образец; б) умение продуцировать устный текст. При этом соблюдалась определенная последовательность в построении различных типов связного развернутого высказывания (от повествования к описанию и рассуждению).

Особенностями нашей системы обучения явились: четкая дифференциация инструкций (опиши, расскажи, докажи), адаптация методических приемов и форм работы над текстом с учетом возможностей учащихся, тесная взаимосвязь в обучении построению текстов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. Логика построения речевого высказывания опиралась на определение динамики событий при повествовании, на констатацию существенных признаков объекта при описании. Особое внимание уделялось вариативности композиции различных типов высказываний. Использовались тексты и упражнения, которые обеспечивали постепенное нарастание сложности упражнений и средств выражения говорящего отношения к предмету речи в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде.

Ключевым моментом формирования монологической речи являлась работа над ее смысловой, семантической стороной. Эта работа подготавливает языковую базу для высказывания и обеспечивает его внутреннее программирование. Кроме этого, программой предполагается, что школьники, во-первых приобретают необходимую лексику (умение семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания) и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей по теме (умение правильно строить предложения). Во-вторых, школьники должны овладеть специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение предложений в единое целое (использование средств межфразовой связи).

Словарная работа велась в трех основных направлениях: обогащение словаря за счет введения новых лексических единиц; уточнение значения уже известных ребенку слов; активизация пассивного словаря (направленность внимания на определенный объект – с его частями, свойствами, связями, обстоятельствами его существования).

Логика отбора содержания для высказывания опирается на определение динамики событий при повествовании, на констатацию существенных признаков при описании и отбор аргументов при рассуждении.

Особое внимание уделялось усвоению детьми некоторых особенностей построения текста как целого связного сообщения (его смысловой и синтаксической организации). Основной целью было поставлено – научить учащихся использовать средства межфразовой связи в тексте. Прием анализа готового образца являлся ведущим в процессе формирования представлений о правилах организации предложений в единый, цельный и связный текст. В качестве наблюдения и анализа использовались тексты параллельной и цепной организации (данная методика работы с использованием показа в максимально наглядном «ощутимом» виде с использованием графических записей описана В.К. Воробьевой и Р.И. Лалаевой). В качестве средств межфразовой связи необходимо использовать синонимы, местоимения, местоименные наречия со значением признака действия (там, тут, потом, оттуда, туда и др.; притяжательные и относительные местоимения со значением признака предмета (этот, такой и др.)). Данная работа со стороны педагога обеспечивает: сознательный выбор и использование уже усвоенных ребенком языковых средств, формы работы с новыми для ребенка словесными и грамматическими значениями, постоянную работу над развитием значения уже знакомых ребенку слов.

Специальное внимание в проведенном исследовании уделялось формированию навыков планирования сообщения со стороны его содержания, композиционной последовательности изложения, соблюдения временной и причинно-следственной взаимосвязи событий. В процессе работы над композицией учащиеся должны были усвоить действия следующего порядка: если на картинке изображен один объект, то необходимо составлять текст о нем, исходя из тех признаков, которые учащиеся видят, чувствуют, а также знаний, связанных с ним. В том случае, когда изображено одновременно несколько объектов, то в составленный учащимися текст должны быть одновременно включены все предметы рисунка. При этом должна соблюдаться хронология текста: что было, что есть и что будет потом (т.е. отражение одного случая или события в динамике). Последовательность и логика изложения материала отрабатывались с опорой на серию сюжетных картин, моделирование сюжета рассказа, картинно-символический и словесный план.

Конструирование монологических высказываний с опорой на модели способствовало формированию умения переносить приобретенный опыт на построение собственных высказываний в новой ситуации.

Формирование у учащихся представлений о разном тематическом содержании функциональных типов речи осуществлялось с помощью различных ориентиров. Ориентиром для опознания текста-повествования является наличие представления о событии (динамике его развития, т.е. последовательности действий), которое можно изобразить на картинке (цепочке картинок) или представить мысленно. Текст-повествование отвечает на вопрос «как это случилось» (что произошло?).

В качестве типового значения текста-описания выделяется значение статичности, т. е. отнесенность информации к предмету. Ориентиром в содержательной стороне служит метод сравнения информационной стороны этого типа текста с одной картинкой (с фотографией предмета). Текст-описание отвечает на вопрос «какой?». (При анализе текста-образца учителем задается вопрос: «О чем узнали?» (О чем текст?). В процессе описания узнали, какая лиса; в процессе повествования узнали, что случилось с лисой); в процессе рассуждения узнали, почему лиса так поступила. В рассуждении излагаются причины явлений и событий, показывается их взаимосвязь. К рассуждению ставятся вопросы – «почему?», «зачем?». Этот текст нельзя представить в виде картинки.

Различные типы текстов учащиеся могут узнавать (объяснять) с опорой на план (или вопросы учителя). В качестве примера приведем план ответа для узнавания текста описания:

1. Это текст-описание.
2. Его можно озаглавить.
3. Можно нарисовать картинку.
4. Мы узнали, какая лиса.

Прием передачи содержания текста (возможность представить содержание) одной картинкой (для описания) или несколькими (для повествования) помогает учащимся лучше понять специфику типовых значений различных текстов, аргументированно высказаться об услышанном.

Эффективными явились устные задания, связанные с необходимыми исправлениями и редактированием. К ним относятся: уточнение заголовка; редактирование заголовка в соответствии с темой и основной мыслью текста; отбор из текста предложений, не связанных с темой текста; формулирование предложений, раскрывающих тему и основную мысль; исправление композиционной структуры текста (установление порядка композиционных частей и поиск недостающих частей); установление связности в тексте с использованием средств межфразовой связи («Предложения поспорились»). Поиск правильных образцов связных

сообщений, задания по редактированию, исправлению и сопоставлению прослушанных вариантов текстов проводились с опорой на проблемные ситуации, которые активизируют поисковую деятельность учащихся, повышая ее мотивационный аспект и целенаправленность.

Опыт экспериментального обучения убедил нас в том, что практическое знакомство учащихся с понятиями «текст», «тема», «начало», «середина», «конец высказывания» способствует сознательному овладению ими умением создавать текст. Формирование лингвистических знаний о тексте осуществлялось в процессе анализа различных типов текстов в плане содержания, логико-композиционного построения, речевого оформления и включало три этапа: введение понятия и формирование соответствующих умений; выявление типичных ошибок в знаниях и умениях детей и их исправление; выполнение учащимися самостоятельных заданий, предусматривающих использование полученных знаний.

Предусмотренный и реализованный нами постепенный переход от анализа текстов-образцов и отработки у учащихся репродуктивных форм монологической речи с опорой на образец к самостоятельным высказываниям по собственному замыслу и определению текстовой характеристики речевого произведения обеспечил заметное улучшение продуцирования учащимися текстов повествовательного и описательного характера (в плане целеполагания, содержания, построения смысловой программы, композиционного и образно-речевого оформления мысли).

Эффективность проведенной экспериментальной работы оценивалась путем сравнения данных предварительного и итогового срезов. Анализ их показал, что у большинства учащихся произошел сдвиг от мотивов, связанных с передачей информации, к мотивам, связанным с самовыражением. Это позволяет говорить о возможности формирования и у умственно отсталых школьников личностной направленности мотивации и желания вступить в общение.

Произошли значительные изменения в содержании монологических высказываний: возросли возможности школьников в полном и точном воспроизведении текста при пересказе и при создании собственных высказываний. Учащиеся составляли тексты в основном самостоятельно, возросло количество высказываний, в которых детям удавалось относительно полно раскрыть тему и реализовать собственный замысел. При описании объекта полное соответствие высказываний заданию выявлено у 25% учащихся вторых и 42,5% учащихся третьих классов по сравнению с 5,6% и 10% соответственно в начале эксперимента; при повествовании – у 32,5% вторых и 48% учащихся третьих классов (ранее было 8% и 15%). Школьники более уверенно стали пользоваться простыми нераспространенными и распространенными предложениями.

Увеличилось количество раскрываемых в высказываниях детей микротем, что свидетельствует о содержательном обогащении их речевого опыта.

Наиболее значимыми являются результаты относительно дифференцированного отбора информации для построения различных типов текстов. Об этом свидетельствует увеличение количества использования ими наглядно воспринимаемых признаков: цвета, формы, величины, вкусовых качеств, названия и описания частей объекта. Так, если в высказываниях учащихся во время предварительных срезов при описании объекта отмечался только один признак (в основном цвет), то в монологах учеников на итоговых срезах содержится три признака. То же самое касается относительно информации, связанной с опытом и знаниями ребенка (область использования объекта, назначение его и т. д.). Для повествовательных текстов учащиеся отбирали информацию, необходимую для раскрытия содержания и динамики сюжетной линии: о действующих лицах, выполняемых действиях, месте и времени происходящих событий. Произошли изменения в плане способа передачи информации. Заметно сократилось количество устных сочинений, представляющих собой беспорядочное перечисление отдельных признаков предметов и их частей (до обучения 55% высказываний учащихся третьих классов и 67,5% вторых, соответственно 12% и 26% после обучения).

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся научились целенаправленно использовать полученную информацию для построения контекстного монологического высказывания повествовательного и описательного типов.

Идентичные данные получены в результате диагностики операционного и образно-речевого компонентов.

Данные о положительной динамике в развитии составных компонентов монологической речи умственно отсталых детей доказали правомерность выбора путей и способов коррекционного воздействия. Таким образом, специальная, целенаправленная деятельность учителей по формированию монологической речи у учащихся с помощью предложенной личностно-ориентированной методики обучения языку дает положительные качественные результаты.

Анализ экспериментальной работы по проблеме формирования монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы позволяет сделать следующие выводы.

1. Процесс формирования устной монологической речи у учащихся вспомогательной школы требует учета основных положений личностно-ориентированного подхода к обучению детей языку, компонентов монологической речи (мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового, операционного, образно-речевого) и функционально-смысловой принадлежности текстов (описание, повествование, рассуждение).

2. Методика формирования монологической речи у учащихся вспомогательной школы предполагает осуществление системного подхода во взаимосвязи всех составляющих компонентов ее структуры. Основными путями формирования являются: мотивация речи, ориентация учащихся на контекстное монологическое высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта.

3. Коммуникативно-речевой (вербальный) опыт проявляется во всех компонентах монологической речи: мотивационном, который связан с постановкой целей (т.е. зачем я говорю) и учетом слушателя (кому я говорю); коммуникативном (как я говорю), т.е. – способы построения речи; содержательно-смысловом, который связан с отбором содержания, аргументов, доказательств, которые надо высказать (о чем я говорю); операционном, который связан с построением речи по законам лингвистики; образно-речевом, который является как бы синтезирующим компонентом.

4. Ключевым моментом развития устной связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста. Переход к пересказу и самостоятельному составлению текста возможен лишь после осознания отношений предметно-словесных комбинаций, отбора необходимого словаря, графического моделирования сюжета, детализации образа ситуации, что обеспечивает внутреннее программирование высказывания.

5. Личностная ориентированность обучения требует использования индивидуально выраженных приемов обучения (детализации образа, постепенного выделения системы признаков описываемого объекта, параллельного описания динамичных и статичных характеристик объекта, уточнения предмета речи, моделирования композиционной структуры текста и др.); адаптации методических приемов и форм работы с учетом интеллектуальных нарушений у учащихся; определения последовательности обучения различным типам монологических высказываний; дифференциации учебных заданий по композиционному построению и связанному с ним самостоятельному отбору лексического материала согласно типам текстов, создания ситуаций, побуждающих к общению.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика: Учеб. пособие / Калинин. гос. пед. ун-т. – Калинин, 1980. – 62 с.
3. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. – М.: НПО «МОДЭК», 2002. – 286 с.
4. Гордиенко Е.А. Научно-педагогические основы обучения аномальных школьников связной речи. – Ташкент: Изд-во ФАН УзССР, 1987. – 98 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
6. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
7. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
8. Яленскі М.Г. Асобасны падыход у методыцы навучання беларускай мове: Тэарэтыка-эксперыментальнае даследванне / Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Нацыянальны інстытут адукацыі. – Мінск, 1977.– 171 с.

## РЕЗЮМЕ

В статье обосновывается идея формирования монологической речи на основе взаимосвязи ее компонентов и дифференциации функционально-смысловых типов текста. Раскрыты ведущие условия и основные пути развития устной монологической речи с учетом основных положений личностно-ориентированного подхода к обучению детей языку. Приведены результаты экспериментальной работы по развитию индивидуальных возможностей учащихся младших классов вспомогательной школы в самостоятельном построении текста.