

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

СОВРЕМЕННОСТЬ И ПУТИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,
ПОСВЯЩЕННОЙ 45-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ИНСТИТУТА
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(Страны-участники: Белоруссия, Великобритания, Израиль,
Казахстан, Россия, Япония)

25-26 ноября 2009
г. Екатеринбург, Россия

Часть 2

Екатеринбург 2009

УДК
ББК Ч430
ИЗ9



*45 лет
Институту специального
образования*

Научные редакторы:

доктор педагогических наук, профессор О.Л. Алексеев
кандидат педагогических наук, профессор И.А. Филатова

Рецензент:

доктор педагогических наук, профессор О.Г. Приходько

Современность и пути развития специального образования – Ч. 2:
Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 45-летию юбилею Института специального
образования / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. -310 с.

В сборнике представлены тезисы докладов (в авторской
редакции) межрегиональной научно-практической конференции,
посвященной 45-летию юбилею Института специального
образования.

Научное издание
**СОВРЕМЕННОСТЬ И ПУТИ РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Компьютерный набор, оригинал-макет Н.С. Исаковой

Подписано в печать 06.11.2009. Формат 60*84/16
Бумага множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл.печ.л .19,4. Тираж 500. Заказ 2966.

© Уральский государственный
педагогический университет, 2009

уроки по развитию речи и русского языка, логопедические индивидуальные и фронтальные занятия, факультативные и домашние занятия. На всех занятиях должны соблюдаться специальные методические требования при работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Специальная работа по формированию навыков построения связных высказываний в значительной степени способствует совершенствованию речевой практики учащихся, готовит детей с общим недоразвитием речи к высказыванию развернутых сообщений на уроке, помогает им полнее овладеть коммуникативной практикой.

Чиркова Э.Б., Хайбрахманова Г.Р. ,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Эмоционально-оценочная лексика изучается как языковой трансформант эмоций (Бабенко Л.Г., 1988; Вольф Е.М., 1989 и др.), понимание эмоций связывается с их вербализацией (Холмогорова А.Б., 1993). При нормальном развитии речи использование эмоционально-оценочной лексики отмечается у детей уже в раннем возрасте с дальнейшим быстрым ростом этой способности в течение всей жизни (Гордеева О.В., 1995). Употребление лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки, детьми с общим недоразвитием речи значительно отстает от аналогичных показателей у нормально развивающихся сверстников, что проявляется в трудностях обозначения словом эмоций и чувств, неточном использовании эмоционально-оценочной лексики, парафазиях. Дети с тяжелыми нарушениями речи пользуются в основном общеизвестными, наиболее распространенными словами и выражениями. Эмоционально-экспрессивная лексика используется ими выборочно и фрагментарно (В.А.Захарова, 1975; Н.В.Серебрякова, 1996; Кондратенко И.Ю., 2006).

В основу методик по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи положено представление о взаимосвязи между развитием эмоциональной сферы ребенка и его умением обозначать словом эмоции и чувства, отношение к предметам и явлениям окружающей действительности (Кондратенко И.Ю., 2006). Схожие подходы реализуется и в работе с детьми школьного возраста, однако при этом недостаточно учитываются возможности, предоставляемые самим содержанием школьного обучения. Данные о состоянии эмоционально-оценочной лексики у школьников с тяжелыми нарушениями речи отсутствуют, не определены возможности использования текстов художественных произведений для формирования различных пластов лексической стороны речи.

Накопление и совершенствование эмоционально-оценочной лексики ребенка в процессе школьного обучения происходит за счет накопления эмоционального, коммуникативного, когнитивного опыта. Важнейшим источником развития выразительности речи учащихся являются произведения художественной литературы. На уроках литературы формирование эмоционально-оценочной лексики реализуется в работе по анализу произведений, характеров персонажей, их поступков и взаимоотношений. Текст дает возможность ребенку пользоваться готовым словом, употреблять его в собственной речи, «провоцирует» на поиск слова для выражения собственного отношения к прочитанному. Основными функциями эмоционально-оценочной лексики в тексте являются описательно-характерологическая (создание психологического портрета персонажей), интерпретационная и эмоционально-оценочная (эмоциональная интерпретация мира, изображенного в тексте), интенциональная (обнаружение внутреннего эмоционального мира), эмоционально-регулятивная (воздействие на читателя).

В ходе проведенного нами исследования были определены особенности использования эмоционально-оценочной лексики учащимися 5го класса с тяжелыми нарушениями речи в процессе анализа текста художественного произведения. Нами были использованы тексты художественных произведений двух типов:

1) тексты, содержащие в себе готовую эмоционально-оценочную лексику (тексты-1). Тексты такого типа принадлежат к прозаическому жанру, описание событий идет в повествовательной форме. Событийная часть текста представлена диалогами персонажей. Языковое оформление рассказа изобилует эмоционально-оценочной лексикой, характеризующей персонажей и составляющей основу для построения самостоятельного оценочного суждения.

2) тексты, не содержащие в себе прямую эмоциональную оценку (тексты-2). Тексты такого типа принадлежат к прозаическому жанру, описание событий идет в повествовательной форме. Событийная часть текста исчерпана действиями нескольких персонажей. Мораль и нравственная оценка включены в содержание текста наряду с продолжением повествования. Языковое оформление рассказа не осложнено незнакомыми для учащихся словами, динамика событий отражена в основном глагольными словами. Используемая общеоценочная лексика не дает точного определения поступку героя, необходимо использование частнооценочной лексики.

Процедура обследования предполагала чтение текста ребенком и (или) экспериментатором; высказывание оценочного суждения ребенком о характере героя, его поступков и взаимоотношений между персонажами. Со стороны экспериментатора оказывалась помощь в виде анализа содержания текста (действий, поступков героев), скрытого смысла (взаимоотношений между героями и мотивов их поступков), анализа используемой эмоционально-оценочной лексики (тексты-1) и динамики эмоций и взаимоотношений (тексты-2).

На основании данных научно-методической литературы нами охарактеризовано три уровня успешности использования учащимися эмоционально-оценочной лексики в процессе анализа художественного текста.

Высокий уровень: представления о языковых средствах выразительности сформированы, доступно описание своих и чужих эмоций. Оценочные суждения, составленные в ходе анализа текста, носят характер логичного, цельного высказывания, выбранная лексика анализируется, доказывается ее точность.

Особенности работы с текстом характеризуются следующим: дети отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотнося изменения своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети способны воссоздать образ на основе художественных деталей, причём описываемый образ эмоционально окрашен. Школьники верно определяют мотивы, последствия поступков персонажей, дают оценку героям. Могут определить авторскую позицию с помощью взрослого. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа.

К данному уровню отнесено 4% учащихся экспериментальной группы. Характер высказывания оценочных суждений состоит из выразительного связного высказывания, в котором эмоционально-оценочная лексика используется осознанно, осуществляется поиск точной лексики, «перебирание слов». Иногда возникают случаи неточного употребления эмоционально-оценочной лексики. Испытуемые отличаются способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотнося изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети воссоздают образ на основе художественных деталей. Дети верно определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения со ссылкой на цитаты из текста.

Средний уровень: дети понимают выразительность речи, выделяют и замечают эмоционально-оценочные средства речи, представления о языковых средствах выразительности достаточные. Оценочные суждения испытуемых среднего уровня характеризуются недостаточной разнообразностью эмоционально-оценочной лексики, недостаточностью развития выразительности связных высказываний. Особенности работы с текстом характеризуются точной непосредственной эмоциональной реакцией. Дети легко восстанавливают последовательность описанных событий, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом; способны видеть смену настроения; языковое выражение эмоций и чувств затруднено. Верно определяют мотивы поведения персонажей, ориентируясь на

житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская идея остаётся не освоенной.

К данному уровню отнесено 54% учащихся экспериментальной группы. Дети способны выражать осознаваемые эмоции с помощью существующих в языке средств. В речи употребляют общеоценочную лексику, зачастую неадекватную содержанию прочитанного. В то же время, испытуемых отличает точная эмоциональная оценка на уровне понимания, способность увидеть смену настроения. Воссоздание образа персонажа подменяется подробным перечислением отдельных деталей, что отражает недостаточность умения анализировать текст. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом. Дети не всегда верно определяют мотивы поведения персонажей, ориентируясь при этом на житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская позиция, художественная идея остаются неосвоенными, обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания.

Низкий уровень: представления о средствах выразительности отсутствуют. Дети не понимают выразительность речи, не выделяют и не замечают эмоционально-оценочную лексику. Умения работать с текстом сформированы недостаточно: отсутствует целостное восприятие о произведении, внимание сосредоточено на отдельных событиях, имеются трудности установления связей между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств. Воображение развито слабо. Дети не всегда могут определить мотивы поведения персонажа.

К данному уровню отнесено 42% учащихся экспериментальной группы. Собственная речь детей характеризуется стереотипностью способов выражения эмоционально-оценочной лексики, недостаточностью оценки описанного в тексте образа персонажа. Внимание сосредоточено на отдельных событиях, дети не всегда могут установить связи между эпизодами, понимание содержания текста недостаточно.

Художественное произведение воспринимается как описание случая, имевшего место в действительности, дети не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное, не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Имеются трудности словесного выражения чувств, переживания не связываются с конкретными событиями, описанными в произведении. Отвечая на вопросы экспериментатора, испытуемые не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное произведение.

Таким образом, у большинства учащихся с тяжелыми нарушениями речи не сформированы умения воспринимать изобразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении, воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем, устанавливать причинно-следственные связи, воспринимать образ-персонаж в соответствии с текстом как один из элементов, служащий, наряду с другими, для раскрытия идеи, видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах произведения. Несформированность умений содержательного и языкового анализа текста художественного произведения приводит к специфическим ошибкам в использовании эмоционально-оценочной лексики, которые проявляются в виде ее отсутствия в оценочных суждениях, употребления в неточном значении, вербальных парафразиях.

Шереметьева Е.В.,

*Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск*

ЕСТЕСТВЕННАЯ РЕЧЕВАЯ СРЕДА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Одной из осевых системообразующих высших психических функций является речь. Для ее становления необходима сохранность и достаточное развитие биологических предпосылок, а также адекватность социальных условий. Корреляция