ГБС(К)ОУ школа-интернат I, II вида г. Тихорецка Краснодарского края.

Доклад на тему:

«Изложение как вид учебной деятельности, направленной на развитие речи

учащихся 2-ой и 3-ей ступеней обучения в школах для детей с недостатками слуха»

Выполнила

**Ермак Елена Анатольевна,**

***учитель русского языка и литературы.***

Тихорецк 2013г

Изложение как вид учебной деятельности, направленной на развитие речи

учащихся 2-ой и 3-ей ступеней обучения в школах для детей с недостатками слуха.

Изложение является одним из самых традиционных видов работы по развитию речи в специальных школах для детей с недостатками слуха. Популярность его объясняется тем многообразием задач, которые может решить учитель, систематически применяя этот вид задания. Предлагая учащимся письменно передать своими словами содержание какого-либо знакомого им текста, можно вести работу над последовательностью изложения материала, обогащением словаря, закреплением изученных грамматических форм, а главное – над развитием речи детей с недостатками слуха. Кроме того, работа над текстом и сами тексты для изложений, соответственно подобранные, оказывают большое положительное воздействие на учащихся.

С точки зрения психологии речи изложение представляет собой два взаимосвязанных мыслительных процесса: восприятие высказывания и его воспроизведение. В отличие от естественного психического процесса, любая человеческая деятельность осуществляется человеком сознательно и мотивирована желанием добиться определенной цели. Эта целеустремленность делает её результативной.

Изложение (естественно, при правильной организации работы) учит школьников целенаправленно воспринимать письменную речь или речь на слух с использованием ЗУА, при этом запоминать не только содержание высказывания, но и его языковую форму.

Специальные психолого-педагогические исследования показали, что наиболее эффективным является комплексное обучение, при котором умения воспринимать устную и письменную речь (слушать с ЗУА и читать) формируются в сочетании с умениями строить устное и письменное высказывание (говорить и писать). В каждом виде речевой деятельности, помимо специфических для него умений и навыков, формируются и умения, общие для всех видов деятельности, в частности, такое базисное, исходное умение, как понимать информацию, умение, которое связывает в единый процесс мышление и речь.

Как отмечают психологи, между мышлением и речью нет тождества. Будучи тесно взаимосвязаны, мышление и речь отличаются своими механизмами: говорим мы при помощи слов, мыслим же более крупными единицами – «сгустками смысла». Как писал Л.С.Выготский, «мысль не состоит из отдельных слов – так, как речь. Если я хочу передать мысль , что я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузу, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу всё это вместе в едином акте мысли, но я расчленяю всё это в речи на отдельные слова. Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объёму, чем отдельное слово…Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождём слов. Поэтому процесс перехода мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и её воссоздания в словах» (Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования.- М.,1955).

Переход от мысли к речи и от речи к мысли требует преобразования, или, как говорят психологи, перекодирования информации.

Перекодирование бывает двух видов: при восприятии речи (слушании с ЗУА, чтении) происходит операция свертывания словесной информации в «смысловой сгусток»; при производстве речи ( говорении, письме ) – операция расчленения «смыслового сгустка» на слова. Обе операции протекают во внутренней речи, они сложны, и дети овладевают ими с большим трудом. Для детей с недостатками слуха переход от письменной речи к мысли неимоверно сложен – установить смысловые связи между фразами при чтении или восприятии на слух для детей с глубоким недоразвитием речи, которые в большей мере, чем слышащие дети, находятся во власти наглядного восприятия, эта задача непосильна: чаще всего они не понимают содержания текста или понимают его неверно, искаженно. «…Ограниченный запас слов и недостаточное владение грамматическим строем речи являются естественным препятствием к пониманию читаемого текста.

1

Правда, на определенном уровне развития речи незнакомые слова могли бы быть поняты по контексту, но при том резком недоразвитии речи, какое мы наблюдаем у учащихся специальных школ для детей с недостатками слуха, нередко становится невозможным понимание общего контекста» (Боскис.Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.,1963).

Ещё сложнее идёт процесс расчленения мысли, оформления её в словах. Мысль не поступает во внутреннюю речь в готовом виде; именно здесь, во внутренней речи она «формируется и формулируется». То, что мы называем «муки слова», на самом деле есть ещё и муки рождения мысли.

Ценность изложения в том и состоит, что это одно из немногих упражнений, создающих идеальные условия для тренировки речемыслительных механизмов в условиях взаимосвязанного обучения двум разнонаправленным видам речевой деятельности, а также идеальное средство накопления словарного запаса. Задача учителя в этом случае сводится к отбору образцовых текстов для изложений, вдумчивому чтению текстов и созданию в классе обстановки, благоприятствующей запоминанию текста. Действительно, в основе изложения лежит подражание речи слышащего взрослого человека (автора), но это также процесс более сложный, более творческий, не сводящийся к непроизвольному запоминанию речевых образцов.

Говоря о запоминании, следует иметь в виду свойства нашей памяти. Различают, как известно, два вида памяти: оперативную и долговременную. Оперативная, «зеркальная», память хранит информацию в том виде, в котором она была воспринята, - речевую информацию хранит в словах. Эта память кратковременна. Если не предпринимать специальных усилий по заучиванию текста наизусть, текст удерживается в памяти примерно 10 секунд. При поступлении следующей порции текста предшествующая «стирается». Долговременная память хранит информацию длительное время, но в переработанном варианте – в виде абстрактных моделей, образов-схем, «смысловых сгустков».

Часто, проверяя работы учащихся, можно заметить большую их близость к тексту, предложенному для изложения: и повторяющие образец предложения, и предложения, частично похожие на образец, но с пропуском каких-либо слов, и фразы, сходные с предложениями из текста, хотя и с ошибками, меняющими значение всей фразы. Создаётся впечатление, что содержание в какой-то мере передано. Однако, к сожалению, это далеко не так. Здесь наблюдается картина непонимания учащимися содержания рассказа и стремление запомнить побольше, дословно, активизируя оперативную память, и тем самым выполнить задание учителя.

Основная причина, объясняющая это явление, - глубокое речевое недоразвитие учащихся, отсутствие достаточного словарного запаса, ограниченность в средствах выражения мысли. Таким образом, естественен вывод, что, предлагая учащимся с недоразвитой речью и недостатками слуха текст для изложения, нужно добиваться, чтобы он был понят, чтобы учащиеся представляли себе описанную словесно ситуацию, увидели то, что скрыто для них за лесом непонятных слов и определённым образом связанных предложений, т.е. учителю необходимо подготовить учащихся к правильному пониманию текста.

Этому способствует содержательно-композиционный анализ текста, который обычно проводится перед написанием изложения и направлен как раз на то, чтобы помочь ученику понять и запомнить содержание текста. Анализ темы, основной мысли, выделение микротем, составление плана текста есть не что иное, как процесс свертывания словесной информации в «смысловые сгустки».

При воспроизведении текста план способствует сохранению последовательности изложения, передаче основного содержания текста, но не помогает сохранению языковых средств. Самую трудную задачу – как расчленить мысль на предложения и слова – ученик вынужден решать самостоятельно и часто делает это неудачно. В этой ситуации *существенную роль может оказать схема строения текста, составленная на основе типологического анализа его структуры.*

Допустим, для изложения было выбрано художественное повествование, в состав которого

вошли описание предмета, небольшое рассуждение и отдельное предложение с типовым

значением оценки. На основе типологического анализа составляется схема строения текста, в

которой квадратными скобками обозначаются основной и дополнительный типы речи, а

горизонтальной чертой предложение-вкрапление.

2

описание предмета

Повествование ------------оценка

рассуждение

Эта схема подскажет ученику, из каких типовых фрагментов состоит текст, а знания о строении типов речи помогут расчленить сгусток (тип речи) на слова и предложения.

Здесь следует пояснить, что типом речи, или типовым фрагментом, называется группа предложений, имеющих общее (типовое) значение. Различают значения:

- предмет и его признаки (описание предмета);

- место и расположенный на нём предмет (описание места);

- лицо и его действия (повествование);

- лицо и его состояние (описание состояния человека, животного);

- среда и её состояние (описание состояния среды, в частности, природы).

Все предложения, входящие в тип речи, строятся по одной и той же модели. Например, текст описания предмета включает в себя предложения, в начале которых (в «данном») мы найдём слова, отвечающие на вопрос ЧТО? и обозначающие описываемый предмет (или его части), а в конце (в «новом») – слова, отвечающие на вопрос КАКОЙ? (КАКОВ?) и обозначающие признак предмета. Схематически тип речи «описание предмета» может быть изображён так:

«данное» (ЧТО?) – предмет – «новое (КАКОЙ?) – признак.

Типовое значение, заключенное в «данном» и «новом», может быть передано различными способами. Рассмотрим пример.

*Наташа* была **в домашнем синем платье.**

*Она и всё семейство* Ростовых **приняли князя Андрея как старого друга**.

Для передачи значения признака здесь использованы прилагательные, существительные с предлогами, глаголы и другие части речи.

Для передачи значения предмета использованы существительные, словосочетание (местоимение + существительное).

Покажем на примере анализа отрывка из рассказа Ю.П.Казакова «Арктур – гончий пёс», как проводится понятийно-направленный анализ текста.

*Однажды я шёл по дороге из города. Вечерело. Было тепло и тихо, как бывает у нас только летними спокойными вечерами. Вдали по дороге поднималась пыль, слышалось мычание, тонкие напряженные крики, хлопанье кнутов: с лугов гнали стадо.*

*Внезапно я заметил собаку, бежавшую с деловитым видом по дороге навстречу стаду. По особенному, напряженному и неуверенному бегу я сразу узнал Арктура – слепого гончего пса.*

*Коровы не любят собак. Страх и ненависть к волкам-собакам стали у коров врожденными. И вот, увидев бегущую навстречу тёмную собаку, первые ряды сразу остановились. Сейчас же вперёд протиснулся приземистый палевый бык с кольцом в носу. Он расставил ноги, пригнул к земле рога и заревел, икая, дергая кожей, выкатывая кровяные белки…*

*Арктур, ничего не подозревая, своей неловкой рысью подвигался по дороге и был совсем уже близко к стаду. Испугавшись, я позвал его. С разбегу он пробежал ещё несколько шагов и круто осел, поворачиваясь ко мне. В ту же секунду бык захрипел, с необычайной быстротой бросился на Арктура и поддел его рогами. Чёрный силуэт собаки мелькнул на фоне зари и шлёпнулся в самую гущу коров. Падение его произвело впечатление разорвавшейся бомбы. Коровы бросились в стороны, хрипя и со стуком сшибаясь рогами. Задние напирали вперёд, всё смешалось, пыль поднялась столбом.*

*С напряжением и болью ожидал я услышать предсмертный визг, но не услышал ни звука.*

*Я подошёл к Арктуру. Он был грязен и тяжело дышал, вывалив язык, - рёбра ходили под кожей. На боках его были какие-то мокрые полосы. Задняя лапа, отдавленная, дрожала. Я положил ему руку на голову, заговорил с ним, он не отозвался. Всё его существо выражало боль, недоумение, обиду. Он не понимал, за что его топтали. Обычно собаки сильно скулят в таких случаях. Арктур не скулил.*

3

Чтобы основная мысль текста и эмоциональный заряд, который в нём содержится, лучше дошли до учащихся, надо ввести их в ситуацию.

Герой рассказа Арктур – слепой гончий пёс. Его пожалел, подобрал на улице и привёл в свой дом местный доктор, у которого жил приехавший на лето в небольшой северный городок писатель Ю. Казаков. Собака оказалась не простой, а гончей породы, с великолепно развитым обонянием, усиленным у Арктура ещё и тем, что он был слепым от рождения и окружающий мир познавал только с помощью слуха и обоняния. Однажды пёс оказался в лесу – писатель взял его с собой на прогулку. Запах дичи пробудил дремавший в нём инстинкт гонки, азарт охотника. Теперь он каждый день убегал в лес, не в силах справиться с охотничьей страстью. Кончилось всё печально: во время гонки Арктур напоролся на сухой сук сосны и погиб.

Для изложения выбран эпизод, в котором раскрывается одна из главных характеристик Арктура – его необыкновенная сдержанность в проявлении чувств, умение достойно держаться в трудную минуту. Этот слепой пёс не был слабым и жалким – основная мысль текста, нигде прямо не сформулированная, тем не менее проведена через весь отрывок.

Текст воздействует на читателя, заставляет его сопереживать, горячо сочувствовать несчастному животному.

Как удается писателю добиться такого эффекта? Своего отношения к происходящему он прямо не формулирует и нам, читателям, якобы и не навязывает, но он изображает происходящее так живо, будто мы присутствуем при этом: сами видим, как рассвирепевшее стадо расправляется со слепой беззащитной собакой. Писатель пользуется средствами художественной речи: воздействует на чувства читателя с помощью изображения картины действительности.

Перед учащимися ставится цель – пересказать текст, сохраняя стиль речи, помня о задаче художественной речи.

Далее идёт, как обычно, работа над содержанием текста (над темой, основной мыслью, планом изложения, заголовком текста). Записывается план текста. Затем фиксируется структура текста. В беседе с классом выясняется, что этот текст представляет собою соединение нескольких типов речи. В основном это повествование (от 1-ой фразы до середины последнего абзаца: *Я положил ему руку на голову, заговорил с ним…)*, в которое введены два описания – состояние среды (весь первый абзац, кроме 1-го предложения) и предмета (последний абзац, 2-е, 3-е и 4-е предложения). К повествованию примыкает третье описание – описание состояния животного (конец текста со слов *Всё его существо выражало…).*

Привожу план и схему строения текста.

**План текста.**

1. Вечерело. С лугов гнали стадо.
2. Навстречу стаду бежала собака.
3. Коровы не любят собак.
4. Бык бросился на Арктура.
5. Я ожидал услышать визг.
6. Арктур не скулил.

**Схема строения текста.**

**Описание состояния среды**

**Рассуждение**

**Описание предмета (животного)**

**Описание состояния животного**

Языковой анализ текста проводится с учётом стиля и типа речи.

1-ый абзац – описание состояния среды; используются предложения со значением состояния с одним главным членом (3-е и 4-е предложения) и с двумя (5-е предложение), но с таким порядком слов (сказуемое + подлежащее), который характерен для описаний.

**4**

Начало 3-го абзаца – повествование; обратить внимание на способ выражения «нового» глаголами «изобразительного» характера (*протиснулся, заревел, осел, бросился, шлепнулся*), на обстоятельства образа действия, поясняющие глагол (круто осел, с необычайной быстротой *бросился и* др.), особенно те, что выражены деепричастными оборотами, которые, без сомнения, представляют особую трудность для понимания и, впоследствии, употребления в устном или письменном пересказе *(заревел, икая, дергая кожей, выкатывая кровяные белки…).* Усиливают выразительность текста также ряды однородных членов, особенно глагольные – с их помощью конкретизируется действие, и определения при существительных (приземистый палевый бык с кольцом в носу).

6-ой абзац – описание предмета; «новое» - признаки предмета – выражается различными способами – прилагательным и глаголом (*был грязен и тяжело дышал)*, существительным с прилагательным (*мокрые полосы*). Предупредить возможный повтор связки *был*, в 4-ом предложении нежелательна замена: *задняя лапа* была *отдавлена* (или *отдавленная, дрожала)*.

Таким образом, задача учителя при проведении обучающего изложения состоит в том, чтобы организовать процесс восприятия текста (чтение или слушание с ЗУА) учащимися с недостатками слуха по типу деятельности: обеспечить мотивацию, заинтересованность учащихся (этому способствует вдумчивое чтение текста, хорошо спланированная словарная работа) и провести целенаправленный анализ текста.

Мною накоплен большой дидактический материал, необходимый для организации этой работы, - я имею в виду систему текстов для изложений, которые разрабатывались и отбирались на протяжении нескольких лет. Потребность в прикладных сборниках текстов велика, т. к. в настоящее время в распоряжении учителя школ для детей с недостатками слуха не имеется сколько-нибудь пригодного для проведения обучающего изложения пособия. В приложении предлагается материал для практической работы.

5