

**ФГБОУ ВО «САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Н.В. Павлова

**Методика преподавания
русского языка и литературы (специальная)**

**Часть 1: Обучение грамоте, чтению, практической грамматике
и правописанию школьников с ограниченными возможностями здоровья**

*Учебное пособие
для магистрантов и бакалавров, обучающихся по направлению
«Специальное (дефектологическое) образование»*

2021

УДК [808.2 - 07+376.1 - 056.36] (072.8)
ББК 81.2 Рус-9 я73+74.3я73

П 32

Павлова Н.В. Методика преподавания русского языка и литературы (специальная): Учебное пособие для магистрантов и бакалавров, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Дефектология», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия»). **Обучение грамоте, практической грамматике, правописанию и чтению школьников с ограниченными возможностями здоровья.** – издание испр. и доп. - Саратов: Издат. центр «Наука», 2021. – 140 с.

ISBN 978-5-9999-2733-0

Данное пособие раскрывает содержание основных проблем современного состояния преподавания русского языка и литературы в условиях специального, интегрированного или инклюзивного обучения в различных образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные образовательные программы.

Пособие предназначено для самостоятельной работы студентов факультета психолого-педагогического и специального образования дневной и заочной форм обучения при освоении курсов: «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)» (для профиля «Олигофренопедагогика»), «Методика преподавания русского языка (специальная)» (для профиля «Логопедия») и «Русский язык и литература с методикой преподавания» (для профиля «Тифлопедагогика») и соответствует рабочим программам по этим дисциплинам. Пособие может использоваться также для магистрантов (специальностей «Дефектология» и «Дошкольная дефектология») при изучении дисциплин «Современные технологии обучения дисциплинам гуманитарного цикла в С(К)ОШ I-VIII видов», «Развитие речи и мышления учащихся с ОВЗ на основе коммуниктивно-деятельностного подхода», «Речевое воспитание детей с ОВЗ».

Издание представляет интерес для учителей-дефектологов, рекомендуется к использованию студентами во время педагогической практики.

Рецензенты:

Е. Г. Мережко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского;

И. Ю. Жегалина, зам. директора по УВР, учитель русского языка ГБОУ СО «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 2 г. Саратова»

Печатается по рекомендации учебно-методического совета
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ им. Н.Г. Чернышевского

УДК [808.2 - 07+376.1 - 056.36] (072.8)
ББК 81.2 Рус-9 я73+74.3я73

ISBN 978-5-9999-2733-0

© Павлова Н.В., 2016, 2017, 2021

*Памяти Зои Сергеевны Патраловой
и Алевтины Константиновны Аксёновой –
моих учителей*

Введение

Целью освоения дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)» является формирование у студентов-дефектологов профессиональных – лингвометодических – компетенций в области обучения русскому языку и чтению учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи курса:

- изучение теоретических основ специальной методики русского языка и чтения, овладение традиционными и современными инновационными технологиями преподавания;
- усвоение специфики изучения предметов «Русский язык» и «Чтение» в коррекционных школах (классах), в условиях интеграции и инклюзии;
- усвоение принципов лингвометодики и методов обучения детей с ОВЗ в соответствии с коррекционной и практической направленностью;
- овладение активными методами коррекции и развития речемыслительной сферы школьников с различными отклонениями в развитии.

Задачи курса предполагают также формирование профессиональных качеств, индивидуального стиля будущих дефектологов – учителей и логопедов, воспитание у них творческого подхода к проблемам совершенствования специальной методики преподавания русского языка. Овладение системой знаний, умений и навыков в области специальной методики преподавания русского языка является необходимой базой для приобретения практических навыков в разработке и использовании интегративных (межпредметных) логопедических и методических приёмов, в том числе применения дидактического и наглядного материала в предметно-практической деятельности учащихся с различными нарушениями речи, с учетом их типологических и индивидуальных особенностей. Это позволит на практике обеспечить дифференцированный, индивидуальный и личностно ориентированный подходы к обучению школьников с различными отклонениями в развитии.

Курсы «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)», «Методика преподавания русского языка (специальная)» и «Русский язык с методикой преподавания» относятся к вариативной части профессионального цикла дисциплин подготовки бакалавров по направлению

«Специальное (дефектологическое) образование». Для освоения данных дисциплин студенты используют компетенции, сформированные в ходе изучения курсов «Основы культуры речи», «Русский язык с основами языкознания», «Техника речи», «Психолингвистика», «Общая и специальная педагогика», «Логопедия», «Общая и специальная психология», «Психология детей с нарушениями интеллектуального развития», «Невропатология», «Олигофренопедагогика» и др. Теоретические знания и практические навыки, полученные в результате освоения дисциплины, могут применяться бакалаврами в научно-исследовательской, педагогической, прикладной и проектной деятельности.

Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин по выбору студентов, выполнения программы педагогической практики и подготовки к итоговой государственной аттестации.

В процессе изучения дисциплины у студентов формируются *профессиональные, в том числе лингвометодические, компетенции* в области коррекционно-педагогической деятельности. В результате освоения дисциплины обучающийся должен *знать* особенности усвоения учебного материала учащимися с различными отклонениями в развитии; содержание обучения и принципы построения учебных программ по русскому (родному) языку для разных видов образовательных учреждений; *уметь* осуществлять подбор содержания, методов, приемов, средств и форм обучения с учетом индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся; использовать специальные технологии обучения русскому языку и чтению лиц с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе; проводить внеклассные мероприятия по русскому (родному) языку. Современному специалисту необходимо также владеть активными методами и формами обучения на основе организации предметно-практической деятельности учащихся; знаниями в области современного русского литературного языка и методикой их изучения в коррекционных образовательных учреждениях; приемами изготовления и использования наглядных пособий; способами использования технических средств и компьютерных технологий в обучении.

Теоретические знания и практические навыки, полученные в результате освоения дисциплины, могут применяться выпускниками в научно-исследовательской, педагогической, прикладной и проектной деятельности, а также играть роль в самообразовании и совершенствовании своих творческих возможностей. При изучении любого раздела студенту предлагаются творческие самостоятельные задания практического характера, непосредственно связанные с предстоящей практикой в образовательных учреждениях.

Студентам рекомендуется постоянно обращаться к справочным изданиям по русскому языку и литературе (различным словарям, энциклопедиям, интернет-ресурсам) – для повторения и обогащения школьных знаний, а также знакомиться с новинками современной детской литературы, методическими разработками, статьями в методических

журналах с целью накопления дидактического материала в собственной методической копилке.

Каждому студенту желаем творческих успехов, вдохновения и призываем делиться интересными находками друг с другом! И ещё – научить своих учеников и собственных детей беречь наше главное богатство – русский язык!

Методика преподавания русского языка и литературы (специальная): современные проблемы и перспективы развития

Предмет, задачи и структура курса

Методика преподавания русского языка – педагогическая наука, изучающая закономерности обучения школьников русскому языку, включая содержание и методы взаимодействия учителя и учащихся, процессы усвоения материала, трудности и способы их преодоления.

Литература (словесность) как школьный предмет неотделима от русского языка, но имеет свои цели обучения, методические приёмы, особенности, в настоящее время активно развивается методика преподавания литературы как отдельная наука.

Предметом исследования специальной методики русского языка является процесс обучения с целью формирования устной и письменной речи как средства общения, способа коррекции познавательной деятельности у учащихся с различными отклонениями в развитии.

Объект исследования методической науки – учебные планы, программы, учебные пособия, а также формы, принципы, методы, приёмы обучения. Специфика предмета связана с особенностями познавательной сферы, в том числе речемыслительных возможностей учащихся с таким сложным дефектом, как интеллектуальная недостаточность. Это требует особенно тщательного подхода к отбору учебного материала, его структурированию, способам презентации в программе, в учебниках и на уроках. *Отбор языкового и речевого материала* производится с учётом научности и доступности, коррекционной и практической направленности, строгой систематизации и дозированнойности.

Специальная методика обучения русскому языку в коррекционных учреждениях различных видов (в Саратовской обл. они называются сейчас школами для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам – АОП) – это особая отрасль методики русского языка. Различные ветви методики опираются на единые законы языка и речи, дидактики и психологии. Методика обучения русскому языку как для массовой общеобразовательной школы, так и для специальной (коррекционной), помимо традиционных дидактических принципов подчиняется лингвометодическим принципам:

- коммуникативной направленности обучения родному языку,
- единства развития речи и мышления,
- формирования чувства языка и опоры на него в учебной деятельности детей,

- взаимосвязи устной и письменной речи в процессе их развития,
- обязательной мотивации речевой и языковой активности учащихся.

Принцип коммуникативной направленности определяет главное в обучении детей: это не просто механическое овладение знанием различных аспектов языка (фонетических, морфологических и др.), а осознанное практическое использование учащимися различных языковых категорий в собственной речи. В результате практической тренировки в различных коммуникативных умениях ученики с нарушением интеллекта получают возможность понимать некоторую элементарную лингвистическую информацию, усваивать нормы устной речи и правила письменной речи. Коммуникативная направленность предполагает насыщение процесса обучения речевыми упражнениями: ответы на вопросы, пересказы, обмен мнениями, ролевые игры. При этом практически усваивается, закрепляется элементарный грамматический материал (в начальных классах раздел называется *практические грамматические упражнения*). Многие грамматические категории изучаются в начальных классах без сообщения терминологии, либо с помощью пропедевтических понятий (слова – названия предметов, действий, признаков; словародственники и т.д.).

Принцип развития речи и мышления опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления. Нарушенная интеллектуальная деятельность умственно отсталых детей приводит к неполноценности их речевой практики, которая, в свою очередь, задерживает формирование у них логического мышления. Н.И. Жинкин неслучайно назвал речь «каналом развития интеллекта». Обучая ребёнка общению, формируя его речевые навыки, обогащая все стороны речи, мы положительно воздействуем на мыслительную деятельность ребёнка. Именно это единство развития выражено в термине «речевое мышление». Оно формируется на базе наблюдений за предметами и явлениями окружающей действительности: чтобы назвать клюв птицы не носом, а правильно, дети сначала должны реально увидеть, ощутить эту разницу, а затем уже отразить её в речи.

Принцип формирования языкового чутья и опоры на него в полной мере реализуется лишь у школьников в норме. Спонтанное усвоение закономерностей родного языка в процессе подражания взрослым называют *языковым чутьём*. Осознание законов языка при обучении в школе опирается на это чутьё. Здоровые дети в условиях дошкольного общения приобретают речевой опыт, накапливают определённый запас знаний и представлений, без всякого специального обучения усваивают многие языковые нормы и используют их в собственных высказываниях. У умственно отсталых первоклассников чувство (чутьё) языка находится в зачаточном состоянии, до

школы практически не развивается вследствие ограниченности их языковой практики, интерес к внешней стороне языка отсутствует. Поэтому необходимо уже с 1 класса специально формировать языковое чутьё.

В качестве методического принципа рассматривается также взаимодействие работы над устной и письменной речью. *Устная речь*, как известно, опережает письменную в своём развитии. Устная форма речи отличается особыми выразительными средствами: мимикой, интонацией, жестами, а также особыми усеченными (неполными) конструкциями, ограниченным словарным запасом. *Письменная речь* «кодирует» устную, звучащую, при этом проявляя специфические особенности. Психологи, психолингвисты и филологи отмечают её абстрактность, обязательность, регламентированность, логичность, последовательность. Но на определённых ступенях обучения письменная речь начинает оказывать положительное влияние на устную. Как отмечают исследователи, даже у умственно отсталых подростков на определенном этапе (6-7 классы) письменная речь более совершенна, чем устная.

Принцип языковой и речевой мотивации выделяется психологами и методистами как особенно важный при обучении умственно отсталых школьников, у которых отмечается либо очень слабая мотивация, либо полное её отсутствие. Главной *мотивацией* для учащихся должно стать понимание того, что благодаря языку и с помощью языковых средств человек способен наладить контакт с окружающим миром и другим человеком, понять этот мир и другого человека и – что не менее важно – быть понятым другими людьми. Этому способствует структура урока, выбор методов и приёмов обучения, доброжелательная атмосфера в классе, заинтересованность учителя в успехе каждого ребёнка и умение поднять его до успеха, обеспечить уверенность в своих силах. Именно это пробуждает у ребят интерес к языку, желание его изучать.

Специальная методика преподавания русского языка включает **разделы**: *общий, обучение грамоте, развитие речи, обучение чтению, обучение практической грамматике и орфографии (правописанию)*.

Современные проблемы методики обучения родному языку детей с ограниченными возможностями здоровья, во-первых, связаны с факторами, общими для системы образования в стране:

– всё возрастающее количество детей, испытывающих значительные трудности в усвоении русского языка (как родного), что отмечается не только среди учащихся с различными нарушениями, но и среди здоровых школьников, без видимых дефектов развития;

– переход к системе интегрированного и инклюзивного обучения не может совершиться быстро, пока не во всех общеобразовательных школах созданы условия, в том числе морально-психологические, позволяющие принять особый контингент ребят, которые очень неоднородны по проявлениям одного и того же диагноза (дефекта);

– принятие ФГОС для коррекционных школ требует времени для повсеместного внедрения (официально вводится в 1-ых классах с 2016 г., апробация проводилась ранее в нескольких регионах);

– структура дефекта у детей с ограниченными возможностями здоровья становится всё более сложной, комплексные дефекты – нередкое явление среди учащихся с особыми потребностями;

– сочетание на практике трёх подходов к обучению: личностно ориентированного, дифференцированного и индивидуального, а также способы оценки учащихся с особенностями развития;

– подготовка кадров претерпевает постоянные изменения (переход от специалистов к бакалаврам и магистратуре в педагогических вузах; наличие курсов повышения квалификации различного уровня, работающих по разным программам).

Специфическими для методики обучения русскому языку являются, например, трудности, связанные:

– со сложностью предмета в целом и широким спектром различных приёмов обучения, что затрудняет выбор наиболее рациональных и эффективных приёмов обучения;

– с определением приоритетов на каждом уроке (чем заниматься: грамматикой или развитием речи, чистописанием или комментированием текста, чтением или рассуждениями по поводу прочитанного – у учителя всегда «мало времени»);

– с вопросами о степени адаптации текстов, об уровне сложности вопросов и упражнений, об умении правильно сориентироваться при отборе художественных текстов и т.п.

Сложности на каждом шагу! Но бояться и преувеличивать их не стоит – всегда есть возможности найти интересное, нетипичное, нестандартное решение – и дети это оценят и поддержат вас! Опыт и умения приобретаются постепенно, только при определённых усилиях и большом желании.

Русский язык как основной учебный предмет в коррекционной школе

Русский (родной) язык как учебный предмет объединяет уроки развития устной речи, чтения и русского языка. Положительная динамика в усвоении родного языка во многом определяет успешность школьника в обучении другим дисциплинам. Время, которое отводится Федеральным стандартом, программой (прежних вариантах и в АОП) на изучение русского языка, тоже свидетельствует об особой значимости нашего предмета: 50% в начальных классах и 20-30 % в старших как в коррекционных школах любого вида, так и в массовых, общеобразовательных.

Задачи обучения родному языку детей с нарушенным интеллектом отличаются некоторой *спецификой*:

1. следуя основной направленности обучения русскому языку (коррекционной и практической), заложить у учащихся основные навыки грамотного письма, помочь им в усвоении элементарных сведений о грамматике и правописании практического характера;

2. научить адекватно излагать свои мысли в устной и письменной формах;

3. повысить уровень общего развития учащихся, способствовать формированию их нравственных качеств, воспитывать ответственность, старательность, терпение.

На уроках родного языка дети не только усваивают речевые (межпредметные, универсальные) умения и навыки, но и учатся жить, строить отношения с окружающими. Основным воспитательным средством на уроках является художественное слово, текст, помогающий направлять детей на определённое мировоззрение, на нравственные усилия, сопереживание. Новые учебники по русскому языку для младших и старших классов (Аксеновой А.К., Галунчиковой Н.Г., Якубовской Э.В.) отличаются особым стилем, доверительным тоном авторов: они напрямую общаются с каждым ребенком, стараясь сделать процесс обучения интересным, занимательным, но в то же время требуя от ученика напряжения, тренировки не только интеллектуальных, но и моральных сил! И учитель должен стремиться строить уроки так, чтобы заставить трудиться мозг и душу ученика. У учителя всегда есть возможность обратиться к учебникам других авторов, сравнить и оценить преимущества и недостатки различных учебников – в настоящее время и по русскому языку и по чтению даже для умственно отсталых обучающихся действуют 2 и более учебников (рекордсмены – книги для чтения в 3 и 4 классах!).

Обучение родному языку делится **на 3 этапа:**

1 этап (1 класс) – выработка первоначальных навыков чтения и письма; формирование умений строить простые предложения; вести беседу. Материал для 1-го класса содержит: *звуки, буквы, слоги и слова, простые предложения и короткие тексты*. Обучение строится на основе занимательных дидактических игр и практических упражнений, способствующих накоплению речевого опыта учащихся.

2 этап (2-4 классы) – развитие интереса к родному языку, совершенствование произносительной стороны речи; уточнение и расширение словарного запаса; развитие умения выражать свои мысли в устной форме, развитие навыка правильного и выразительного, сознательного и беглого чтения.

3 этап (5-9 классы) – совершенствование техники чтения, обучение различным формам пересказа, формирование навыков в изложении своих мыслей в устной и письменной формах; усвоение грамматических понятий и основных опирающихся на них правил правописания.

Практическая и коррекционная направленность обучения

Коррекционная и практическая направленность при обучении русскому языку детей с различными нарушениями является главной отличительной особенностью. Во всех программах для коррекционных учреждений различных видов данные принципы строго соблюдаются: отбор материала соотносится с требованием о практической значимости всех знаний, умений и навыков для социальной адаптации и реабилитации школьников. Необходимость коррекции познавательной и речевой деятельности

школьников с нарушениями познавательной сферы обусловлена трудностями овладения ими русской фонетикой, графикой и орфографией, своеобразием их общего и речевого развития, а также психофизических функций, абстрактного мышления.

Коррекционная направленность процесса обучения, например, умственно отсталых детей как обязательная задача каждого урока реализуется при условии учёта недостатков речевого развития, связанных с органическим поражением у них головного мозга, а также с недостатками дошкольного речевого опыта (введение пропедевтических этапов); в учёте недостатков мыслительной деятельности (концентрический принцип обеспечивает достаточную длительность, растянутость сроков обучения), наличия практически лишь зачатков отвлечённого мышления (и даже полного его отсутствия).

Практическая направленность предполагает специальный отбор учебного материала, изучение практической грамматики; законченность курса обучения родному языку, проведение специальных уроков развития устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности. Эти уроки проводятся в 1-4 классах и являются пропедевтическими для всех предметов, т.к. они способствуют формированию общепредметных умений и навыков связной речи учащихся. Работа по развитию устной и письменной речи школьников продолжается на уроках русского языка, чтения, а также на всех остальных предметах и во внеклассной деятельности детей. Умственно отсталые дети изучают элементарный языковой (грамматический) материал в самых минимальных пределах, которые необходимы для становления и совершенствования их речевого мышления. Для этого из научной грамматики очень строго отбираются самые элементарные сведения, необходимые для усвоения основ грамотного письма и правильной связной речи. Эти сведения отличаются малой научной дифференцированностью (в определениях допускаются 2 абстрактных признака), а также частотностью употребления в речи (например, существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, предлоги изучаются, т.к. мы довольно часто используем их в речи, а причастия и деепричастия – нет).

Дифференцированный подход к обучающимся обеспечивается программой под ред. И.М. Бгажноковой – уровень знаний и умений ребят оценивается по двум уровням. С 2016 года первоклассники начали учиться по новым стандартам: для них (когда они окажутся во 2-4-ых классах) по адаптированным общеобразовательным программам разработаны новые учебники русского языка – трёхуровневые! Автором их является Э.В. Якубовская.

Различные виды специальной помощи учащимся при выполнении заданий – это и дополнительные детальные вопросы, и образцы, и специальные пособия (наглядные, динамические), которые предполагают возможность переставить, заменить, добавить какие-либо элементы, что обеспечивает усвоение учебного материала на основе собственной предметно-практической деятельности с картинками, буквами, словами,

морфемами, предложениями. Подобный подход вполне оправдан и в обычной школе при обучении детей, которые по разным причинам испытывают значительные трудности при изучении русского языка.

Самостоятельно: найти в словаре-справочнике М.Р. Львова (или др. источниках) описание **методов обучения русскому языку**. Подумать, от чего зависит выбор методов на конкретном уроке.

Краткое содержание образовательных программ по русскому языку для детей с ограниченными возможностями здоровья

Указанные разделы специальной методики преподавания русского языка соответствуют школьным программам. **Учебная программа** – созданный в рамках системы обучения документ, который рекомендует учителю определённое содержание и количество материала (знаний, умений и навыков, или *компетенций*), предназначенных к усвоению по той или иной учебной дисциплине, а также распределение их по темам, разделам и периодам обучения. Обязательным для исполнения является соответствующий типу образовательного учреждения Федеральный государственный стандарт, который в настоящее время постепенно вводится в школах различных видов.

Учебная программа обычно включает пояснительную записку (введение), кратко раскрывающую задачи обучения данному предмету и представляющую последовательность изучения материала, с выделением наиболее существенных методов и организационных форм, устанавливающую связь с преподаванием других предметов.

К основным принципам построения учебной программы традиционно относятся: внимание к современным достижениям науки, техники и культуры, соответствие социальным целям воспитания учащихся, развитие творческих способностей учащихся, преемственность от ранее изученного материала к текущему и последующему; взаимосвязи между учебными предметами, соответствующие естественному порядку вещей.

Конкретизация содержания образования, определяемого учебной программой, происходит в учебниках, учебных пособиях и методических указаниях.

Учебные программы бывают *типовые, вариативные, рабочие, альтернативные, авторские, индивидуальные (маршруты)*. Существуют два способа построения учебной программы: *концентрический* (когда отдельные части учебного материала повторяются на постоянно расширяющемся углубленном уровне) и *линейный* (отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, с учётом определенной логики).

Рабочая учебная программа – программа, разработанная на основе примерной (типовой) учебной программы применительно к конкретному образовательному учреждению с учетом национально-регионального компонента стандарта. Рабочие учебные программы разрабатываются

образовательными учреждениями. Порядок их разработки устанавливается региональными органами образования, которые несут ответственность за реализацию федерального компонента стандарта.

Программы для начальных и старших классов коррекционных школ по русскому языку учитывают взаимосвязь всех видов речевой деятельности учащихся. Это отражается в названиях разделов: *обучение грамоте* (то есть первоначальному чтению и элементарному письму), *практические грамматические упражнения, чтение и развитие речи*, поэтому **методика преподавания русского языка** рассматривается как единое целое, что предполагает решение задач обучения как письму, так и чтению. Например, несмотря на различия в 4-х имеющихся программах по развитию речи для специальной (коррекционной) школы VIII вида (А.К. Аксёновой, Э.В. Якубовской, С.В. Комаровой, под ред. И.М. Бгажноковой; В.В. Воронковой; С.В. Кудриной и авторского коллектива, создавшего адаптированные основные программы (далее АОП) – см. список литературы в конце пособия), а также в программе по русскому языку для коррекционных школ V вида (Г.В. Чиркиной), в них обнаруживаются общие принципы, задачи, значительная часть речевого (языкового) материала совпадает.

В настоящее время действуют две программы по русскому языку для специальных (коррекционных) школ VIII вида (под ред. В. В. Воронковой и под ред. И. М. Бгажноковой), коррекционные школы различных видов изменили своё название и переходят на АОП. Мы полагаем, что учителю и студенту-дефектологу полезно ознакомиться с ключевыми принципами и содержанием разных программ. Основные расхождения в содержании и методике обучения в этих программах относятся именно к части, касающейся формирования *коммуникативной деятельности* школьников.

Приоритет речевого развития школьников учитывают авторы всех программ по русскому языку, что подчёркивается уже в названии каждого раздела: «Грамматика, правописание и развитие речи» (у В. В. Воронковой) и «Практические грамматические упражнения, правописание и развитие речи (в программе авторов А. К. Аксёновой, С. В. Комаровой, Э. В. Якубовской), «Чтение и развитие речи» (в обеих программах). В пояснении к программе подчёркивается её практическая направленность: «Большое значение приобретает не столько запоминание грамматической теории и орфографических правил (*что и как называется, как изменяется, как пишется*), сколько умения применять изученный грамматико-орфографический материал в речевой практике, в её устной и письменной форме» (Программы... под ред. И. М. Бгажноковой, с. 4).

В *Приложении* приведён последний вариант программы по русскому языку для детей с нарушением интеллекта (выдержка из адаптированной основной общеобразовательной программ (АООП), одобренной в декабре 2015 г. федеральным учебно-методическим объединением (УМО) по общему образованию).

Лингвистические и психолого-педагогические основы обучения русскому языку детей с различными возможностями

Лингвистические и психолого-педагогические основы обучения русскому языку в массовой школе подробно представлены в учебнике М.Р. Львова, В.Г. Горещкого, О.В. Сосновской (любое издание) и др., для коррекционной школы эти основы в целом сохраняются, но некоторая их часть уточняется и дополняется (например, особенности обучения умственно отсталых школьников требуют несколько иной подготовки, что отмечено и детально рассмотрено в учебнике А.К. Аксёновой, С.Ю. Ильиной (2012).

Методика русского языка призвана обеспечить школьников языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими) прежде всего с целью их практического применения (см. основную цель обучения русскому языку на с. 3). Несмотря на то, что, например, в коррекционных школах VIII вида теория изучается очень выборочно и «грамматика лишь обслуживает речевые потребности детей» (по А.К. Аксёновой, Э.В. Якубовской), важнейшей основой методики являются науки *лингвистического цикла*: фонетика, лексикология, словообразование, грамматика (морфология, морфемика, словообразование и синтаксис), а также орфоэпия, графика и орфография.

Лингвистическая теория позволяет использовать единицы языка, их соединение или противоположность для какой-либо конкретной цели, связанной с речевыми потребностями и возможностями детей (см. **пример функционально-семантического подхода при обогащении речи школьников словами со значением качества – в разделе «Система работы по развитию речи...» данного пособия**).

Методика чтения как составная часть методики обучения родному языку опирается на теорию литературы:

- теорию анализа литературных произведений (М.А. Рыбникова, Н.И. Кудряшов, Н.Я. Мещерякова и др.);
- своеобразие и анализ стихотворных произведений (В.И. Коровин, Г.Н. Поспелов, Л.И. Тимофеева, М.П. Воюшина и др.).

В зависимости от конкретного нарушения обязательно учитываются особенности усвоения литературных произведений детьми различных категорий. Например, восприятие художественного текста школьниками с нарушением интеллекта изучали Н.И. Абрамова, В.Я. Василевская, И.Е. Пушкова, А.Ц. Цыбикова, М.И. Шишкова и др.

Психологические основы обучения языку (в том числе чтению) включают:

- основные положения Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта при умственной отсталости, о соотношении зон ближайшего и актуального развития у проблемных детей, опоре на сохранные анализаторы при обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- представление о единстве законов нормального и аномального развития и об общих и специфических закономерностях аномального развития (Г.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф);
- порождение речевого высказывания (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин,

А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев и др. психолингвисты);

- особенности речевого развития умственно отсталых детей (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Г.И. Данилина, С.Н. Комская, Р.И. Лалаева, Л.К. Луцкина, В.Г. Петрова, С.Ю. Ильина, Н.В. Павлова и др.) или детей с ОНР (Т.Б. Филичева);

- положения гуманистической педагогики, определяющие подход к сущности взаимодействия и взаимоотношения ребенка и взрослого (Ш.А. Амонашвили, М.С. Соловейчик, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской, Е.А. Ямбург и др.).

Успех любого урока начинается с психологии – с формирования благоприятной, комфортной атмосферы для каждого ученика и учителя (!). Многое на уроке зависит от стиля учителя, его умения общаться с детьми, строить отношения доверительные и в то же время рабочие, партнёрские, от заинтересованного отношения к ребёнку, какими бы неожиданными трудностями он ни озадачивал педагога. Психология отношений между взрослым и школьниками в учебном процессе взаимосвязана с психологией усвоения предмета. Специальные исследования посвящены различным аспектам психологического компонента урока. Например, «Очерки психологии обучения детей чтению» – классический труд Т.Г. Егорова – подсказывает, как правильно построить сложный процесс усвоения письменной речи, с учётом его различных этапов и трудностей.

Педагогический компонент представлен общедидактическими принципами работы с учащимися всех категорий, в т.ч. с ограниченными возможностями здоровья: это принципы воспитывающего и коррекционно-развивающего характера обучения, систематичности и последовательности, сознательности и активности при усвоении учебного материала; доступности, наглядности и научности обучения, индивидуального и дифференцированного подхода (А.К. Аксенова, Н.М. Барская, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, З.Н. Смирнова, М.С. Соловьева и др.), а также личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская).

Таким образом, одним из важных требований к освоению содержания дисциплины «Методика преподавания русского языка (специальная)» является наличие у студентов прочных знаний по современному русскому языку, литературе, общей и специальной психологии и педагогике, медицинским основам дефектологии.

Вопросы и задания

1. Прочитайте статью «Методика русского языка» в «Словаре-справочнике по методике русского языка» М. Р. Львова (впервые издан в 1988 г. и неоднократно переиздан). Как эта статья соотносится с содержанием данного параграфа?
2. Назовите общие и отличительные признаки *методики русского языка* и *специальной методики русского языка* как наук.
3. Выпишите из учебника А.К. Аксёновой задачи специальной методики. Чем, по-вашему, они отличаются от задач, которые решает методика преподавания русского языка в обычной (массовой) школе и в школах АОП?
4. Рассмотрите три программы (на выбор, можно для коррекционных школ различных

видов или одного), проанализируйте сходство и различие материала в разделе «Развитие устной речи» (для начальных классов).

5. Обратите внимание на высказывания педагогов-классиков о роли изучения родного языка (см. в конце пособия). Какое из них, по-вашему, наиболее точно передаёт суть предмета и методики его преподавания?

6. Найдите образные высказывания о языке и речи других классиков и современников. Какие задания на основе этих высказываний вы могли бы предложить школьникам при проведении внеклассного мероприятия по русскому языку? (Подходят ли для этого высказывания на форзаце?) Напишите краткий план (сценарий) подобного мероприятия.

7. Какие интернет-ресурсы вы порекомендовали бы друг другу с целью повышения собственной грамотности, использования интересного материала на уроках и внеклассных мероприятиях на практике и т.д.

Литература по разделу

Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М., 2002.

Аксёнова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. – М., 2011.

Антонова Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы). - 2-е изд. – М.: Изд. центр "Академия", 2012.

Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., 1965.

Данилкина Г.И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе. – Л., 1979.

Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. – М., 1981.

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1997.

Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2000.

Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1987.

Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г.Петровой. – М., 1982. – Раздел «Русский язык».

Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н.С. Рождественского. – М., 1965.

Павлова Н.В., Татаренко Л.В. Урок как эксперимент для начинающего учителя (на материале педагогической практики студентов) // Коррекционная педагогика: теория и практика. - № 4 (58), (2013) 2014. – С. 51-59.

Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения /Под ред. М. С. Соловейчик – М., 1994.

Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М., 1964.

Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

Обучение грамоте детей с ограниченными возможностями здоровья

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте и особенности его применения при обучении детей с ОВЗ

Обучение языку, его письменной форме начинается с овладения *грамотой*, то есть элементарными навыками чтения и письма.

В основе деятельности при письме и чтении, лежат одни и те же психофизиологические процессы. В организации отдельных актов письма и чтения имеется немало сходства: при чтении и при письме происходит развитие речи в целом, фонетико-фонематическое восприятие, произвольная организация и регуляция деятельности, избирательное внимание, дифференцированное восприятие (устойчивое к помехам) и т.д.

Письмо и чтение – сложнейшие интегративные когнитивные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление и т.п.

Проследите по таблице М.М. Безруких общность основных психофизиологических процессов, составляющих основу деятельности при чтении и при письме. Какие из них относятся к аналитической деятельности, а какие – к синтетической?

(Сравните с таблицами в разделе «Обучение чтению»).

<i>Чтение</i>	<i>Письмо</i>
<ul style="list-style-type: none">• Развитие речи• Фонетико-фонематическое восприятие• Произвольная организация и регуляция деятельности• Внимание (избирательное внимание)• Восприятие (дифференцированное, помехоустойчивость, константность)• Зрительная память, зрительный контроль и коррекция• Зрительно-пространственное восприятие• Рабочая память• Координация и регуляция артикуляционных движений• Перевод графемы в фонему• Последовательное «слияние» фонем (звуков)• Семантический анализ слова	<ul style="list-style-type: none">• Развитие речи• Фонетико-фонематическое восприятие• Произвольная организация и регуляция деятельности• Внимание (избирательное внимание)• Восприятие (дифференцированное, помехоустойчивость, константность)• Зрительная память, зрительный контроль и коррекция• Зрительно-пространственное восприятие• Рабочая память• Зрительно-моторные координации• Фиксация позы (тоническое напряжение)• Координация движений пальцев, кисти, руки• Нервно-мышечная интеграция• Звуко-буквенный анализ (перевод фонемы в графему)

Специальный анализ показывает, что затруднения в начале обучения чтению проявляются в длительной фиксации на каждой букве, многократных

регрессах (возвращение взгляда к уже прочитанным буквам в словах, к словам в предложениях), что разрушает целостность процесса чтения, нарушает понимание текста и снижает скорость чтения.

Анализ траектории движения ручки при письме позволяет понять похожие механизмы нарушений письма: это тоже лишние «остановки», нарушающие целостность операций и говорящие о несформированности элементарного «технического» навыка в процессе движений.

Письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения ими обучение затруднено или просто невозможно. Трудности обучения могут быть связаны как с несформированностью познавательного развития ребенка, так и с неадекватными методами обучения, недостаточной квалификацией учителя. Психофизиологическая структура письма и чтения включает комплекс когнитивных функций: организации деятельности, внимания, памяти, восприятия, речи и других.

Письмо и чтение – составляющие единого процесса – письменной речи. Причем обучение «технике» письма и «технике» чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки письменной речи. Именно в этом культурно-исторический смысл обучения ребенка письму и чтению, который выделял Л.С. Выготский, когда писал, что существующие методики обучения (а принципы этих методик не изменились до настоящего времени) «не учитывают главное, и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки» [Выготский 1983]. В то же время овладеть письменной речью можно «...только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него владение идеей и техникой записи» [Выготский 1983: 189]. То есть, с одной стороны, при обучении письму и чтению должно идти освоение технической стороны этих навыков, с другой – «обучение письму, как навыку, приводит именно к нежизненному письму, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка... чисто механическая способность читать, скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка» [Выготский 1983: 198]. Как же должно строиться обучение письму и чтению, чтобы избежать таких негативных результатов обучения?

Необходимо соблюдение двух основных условий:

1. Выстраивание методики с учетом степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития. Ключевым вопросом здесь является возрастная адекватность и определение возраста начала обучения

2. Выстраивание методики на основании и с учетом психофизиологических механизмов и закономерностей формирования этих сложных когнитивных навыков, с учетом механизмов развития навыков в процессе обучения. Это означает, что при обучении, прежде всего, необходимо исключить принцип механического копирования, форсирования скорости и вести обучение с самых начальных этапов осознанно.

И письмо, и чтение в процессе формирования «технического» навыка проходят ряд этапов:

I этап – *аналитический* – вычленение и овладение элементами отдельных действий при высокой степени контроля.

II этап – *синтетический* – объединение отдельных элементов в целостное действие при сохранении высокой степени контроля.

III этап – *автоматизации* – выполнение сформированной целостной деятельности, без фиксированного контроля отдельных элементов (действий).

М.М. Безруких выделяет обязательные условия эффективного формирования элементарных навыков письма и чтения:

1. Сформированность базовых познавательных функций.

2. Соответствие методики обучения (пошаговость объяснения, медленный темп, поэтапное изложение задания, дискретность в выполнении каждого элемента).

3. Учёт индивидуальных особенностей развития.

4. Адекватность требований и критериев оценки (позже отметки) формирования навыка.

5. Раннее прогнозирование трудностей обучения, использование индивидуальных подходов в обучении и мер специфической коррекции.

Она считает также, что важно выстраивать методику обучения так, чтобы несформированная техника письма и чтения не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выражать свои мысли. А само «письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев» [Выготский 1983: 196].

История формирования методической науки, в том числе раздела «Обучение грамоте» не была гладкой и лёгкой. Более века продолжается развитие методики русского языка. Среди методов обучения чтению-письму были трудные, экзотические, комплексные. Интересно представить себя на месте учеников, которым пришлось осваивать *буквослагательную* методику и на собственной шкуре испытать, насколько «корень учения горек» (вспомните повесть А.М. Горького «Детство»).

Выстраивание методики на основании и с учетом психофизиологических механизмов и закономерностей формирования этих сложных когнитивных навыков, с учетом механизмов развития навыков в процессе обучения. Это означает, что при обучении, прежде всего, необходимо исключить принцип механического копирования, форсирования скорости и вести обучение с самых начальных этапов осознанно.

Родоначальником «выжившего» и победившего современного метода является К.Д. Ушинский. Главной целью этого этапа обучения великий педагог считал всестороннее развитие ребенка с опорой на *анализ живой, звучащей речи*. Свой метод Ушинский называл *методом письма-чтения*, доказав, что нельзя отделять письмо от чтения, как это было раньше

(например, при использовании упоминавшегося буквослагательного метода).

При обучении дети знакомятся с основными звуками речи, соотнося их со звуками окружающей действительности, учатся слышать их, выделять из потока речи, обозначать буквами. Особое внимание уделяется анализу последовательности звуков в словах и различению твердости и мягкости согласных. Обозначение звука буквой выполняется только после его выделения из слов в разных позициях.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕТОДА в общеобразовательной (массовой) школе:

1. С точки зрения формирования личности, обучение грамоте носит развивающий и воспитывающий характер.

2. С точки зрения психолингвистики, обучение опирается на живую речь учащихся, на их речевой опыт, на образцовые тексты. За основную рабочую единицу берется *звук-буква*; за единицу чтения – *слог*. Главное внимание уделяется звуковому анализу, правильной артикуляции звуков, развитию речевого (фонематического) слуха, вводится слого-звуковой анализ слова.

3. С точки зрения организации обучения, устанавливается строго определенная последовательность изучения звуков и букв, связанная с их частотностью в речи; выделяются *добукварный*, *букварный* и *послебукварный* периоды обучения. Уроки письма и чтения проводятся параллельно, на них систематически уточняется и обогащается словарный запас школьников, вводятся пропедевтические элементы грамматики (словообразования, морфологии, синтаксиса), орфографии.

4. С точки зрения приемов и методов, обучение носит и строится на основе игровой деятельности детей, используются элементы слогового метода обучения грамоте (работа со слоговыми таблицами), моделирование (схемы, символы звуков, слогов, слов, предложений), применяется индивидуальный и дифференцированный подход.

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОВОГО АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА в специальной (коррекционной) школе проявляются в следующем:

1. Обучение грамоте носит коррекционно-развивающий характер, и это касается всех анализаторов, всех видов деятельности и сторон личности (прежде всего речемыслительной и эмоциональной сферы).

2. Обучение так же, как в обычной школе, строится на основе звучащей речи (её фиксируем сами или воспроизводим при чтении текста). В отличие от массовой школы, звуки и буквы дети называют одинаково (это помогает в дальнейшем преодолеть трудности при чтении слогов-слияний типа МА, ША).

3. Порядок изучения звуков и букв, а также слогов определяется рядом факторов: а/ степенью сложности / лёгкости обозначения звуков буквами: сначала выбираем буквы, которые практически всегда совпадают со своим звуковым образом (или близки ему) - А, М, У, затем изучаются звуки, у которых более сложная связь с буквами (О, Я, Ё).

б/ степенью лёгкости слияния в слоги. На 1 месте в этом отношении - гласные и сонорные согласные, а затем щелевые. Последовательность составления и чтения слоговых структур, в отличие от массовой школы (где определяющим фактором является частотность слогов в речи), выстраивается от слога, равного гласному, к обратному (*слогу-присоединению*), а затем прямому – *слиянию* (в норме – наоборот), после чего постепенно нарастает количество согласных в слоге, в цепи появляются слоги со стечением согласных в конце и начале слога:

А – АМ – МА – МАК – МАРТ – СТОЛ – СТАРТ ...

в/ степенью правильности звуковой стороны речи, дикции, а также наличием определенных дефектов речи.

4. На первом году обучения выделяется *добукварный* (1-2 мес.) и *букварный периоды*, а *послебукварный* переносится на 2-й класс.

5. Обучение опирается на предметно-практическую деятельность детей с использованием специальных приемов и видов наглядности: городок букв, динамические схемы (линейки слогов), цветовая символика и т.д.

6. Коррекции и развитию фонематического слуха с помощью специальных упражнений уделяется постоянное внимание.

М.М. Безруких считает, что необходимо различение трудностей формирования навыка (а это первые 2-3 года обучения) и нарушения навыка. Термины «дислексия» и «дисграфия» характеризуют «нарушения» письма и чтения, а значит, не могут использоваться на тех этапах, когда навык только формируется. Фактически диагноз «дислексия» или «дисграфия» не может быть поставлен ученикам 1-2 классов (это период активного формирования навыка). Все чаще можно услышать и от педагогов: «его невозможно научить... он дислексик». Еще раз подчеркнем – дислексия – не неспособность научиться читать и писать, а нарушение процесса письма и чтения. Истинных дислексиков очень немного ($\approx 5\%$), а детей с трудностями обучения письму и чтению, по нашим данным – от 40 до 60%. Кроме того, в нашей стране основной причиной дислексии считаются нарушения речевого развития, однако у значительного

Самостоятельно: см. более подробную характеристику методов обучения грамоте в учебнике А.К. Аксёновой, С.Ю. Ильиной, а также работы:

Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.

Задачи и содержание уроков обучения элементарному чтению (добукварный и букварный периоды)

Добукварный период практически отсутствует в массовой школе (дети в основном приходят читающими) и составляет 1-2 месяца первой четверти в коррекционной школе для детей с нарушениями интеллекта (самая сложная категория детей).

Основные задачи добукварного периода: подготовить учащихся к овладению первоначальными навыками чтения и письма; привить интерес к обучению; выявить особенности общего и речевого развития каждого ребенка.

В этот период начинается работа по формированию у детей общеречевых навыков, по развитию слухового и зрительного восприятия, совершенствованию произношения и пространственной ориентировки, частично – развитию моторики. Обучение происходит в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, организации дидактических игр и игровых упражнений.

На уроках чтения значительное место отводится развитию речи, в частности, фонематического слуха. В *формировании фонематического слуха* можно выделить этапы: развитие умения слушать и различать звуки окружающей действительности, усвоение понятия «слово», обучение построению предложений, деление слова на слоги, выделение звуков речи.

Первоклассники учатся *слушать и понимать* собеседника, четко выполнять несложные инструкции, отвечать на вопросы учителя полным ответом. Во время специальных речевых зарядок у детей *укрепляются мышцы артикуляционного аппарата, формируется правильная дикция* (дети работают с индивидуальными зеркалами), соответствующий темп и ритм речи. При этом можно использовать отраженную речь, хоровое проговаривание, речь с движениями. Дети, у которых обнаруживается грубое нарушение произношения, с первых дней обучения в школе занимаются с логопедом.

Основными видами работы являются беседы, игровые задания; заучивание с голоса учителя коротких стихотворений, загадок, скороговорок; небольшие инсценировки.

Развитие слухового восприятия и речевого слуха в добукварный период является основой для усвоения звуков речи. Первоклассники учатся различать звуки окружающей действительности, например: шуршание листьев, голоса животных (*р-р-р, ш-ш-ш, з-з-з*) и т. д. Учащиеся на чисто практическом уровне усваивают понятия *слово, часть слова (слог), звук*, учатся составлять предложения по заданиям и вопросам учителя, с опорой на картинки и схемы, по предложенной теме; делить предложения на слова, слова на слоги; выделять отдельные звуки в начале слова. Составление предложений идет на основе последовательной демонстрации предметов и действий с ними. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой.

Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки направлено на подготовку к осознанию образа буквы, ее пространственного расположения, к сочетанию с другими буквами. Эта работа способствует предупреждению неточного восприятия печатного текста.

Первоклассники учатся *различать цвет, величину, форму предмета*. В дальнейшем учащиеся *дифференцируют предметы* по всем этим признакам. Дети тренируются в различении геометрических фигур по цвету, размеру, упражняются в составлении комбинаций из полосок, геометрических фигур,

расположении их в определенной последовательности и заданном направлении (слева направо, сверху вниз). Упражнения осуществляются по предложенному учителем образцу, по памяти, по словесной инструкции. (См. форзацы в букваре В.В. Воронковой и первые страницы).

Формирование навыков первоначального чтения у учащихся 1 класса коррекционной школы происходит в букварный период и позже (одна из особых трудностей для учителя – неоднородность состава учащихся любой категории детей!). Структура урока определяется системой изучения звуков и букв.

Усвоение звука предполагает выделение его из речи, правильное и отчетливое произношение, различение в сочетаниях с другими звуками, дифференциацию смешиваемых звуков. *Буква изучается* в такой последовательности: восприятие общей ее формы, изучение состава буквы (элементов и их расположения), сравнение с другими, ранее изученными буквами. Важным моментом является соотнесение звука и буквы.

Постепенно у учащихся формируется звуко-буквенный анализ и синтез как основа овладения чтением и письмом. Материалом обучения грамоте являются звуки и буквы, слоговые структуры, предложения, короткие тексты.

В специальной (коррекционной) школе порядок изучения звуков-букв и слоговых структур несколько изменен. Он является наиболее доступным для школьников с нарушениями интеллекта, т.к. учитывает особенности их аналитико-синтетической деятельности. Сначала дети учатся читать *слова* из слогов, наиболее простых по составу (состоящих из одной гласной) *А-У, У-А*, затем осваивают *слог-присоединение*, читая *слоги-слова* типа *АМ, УМ*, и лишь после этого переходят к *прямому слогу-слиянию* типа *МА, МУ*. Обучение слитному чтению требует особых усилий, кропотливой работы, пристального внимания учителя. На основе такой последовательной подготовки детям уже проще овладеть чтением *слогов со стечением согласных МАРТ, СТАРТ* и т.д.

Чтение слов всё более сложной структуры осуществляется по мере изучения слоговых структур. Большое внимание уделяется чтению по букварю, использованию иллюстративного материала для улучшения понимания читаемого. Основные *упражнения при обучении чтению* предполагают дифференциацию сходных слогов и слов (различающихся парными по звонкости – глухости или твёрдости – мягкости согласных, или часто смешиваемых Р-Л, Р-В); чтение слогов и слов по подобию (*МА-МО-МУ, ША-СА-ЛА, ДОМ – СОМ, ШАР – ПАР, заяка – майка – гайка...*) и с наращиванием букв или слогов (*чи → чи-тай → про-чи-тай → про-чи-тай-те*).

Первые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на данном этапе – это звуковой анализ, соотнесение звуков с буквами. Знакомству с буквами предшествуют упражнения на нахождение в слове изучаемого звука (легче всего в начале слова), наблюдение за его артикуляцией. После этого устанавливается место изучаемого звука в слове и последовательность звуков, ребёнок учится выделять и называть все звуки в слове в том порядке,

как они расположены в слове. Данный этап очень важен и необходим для усвоения навыков письма.

Формирование умения слышать звуки в слове осуществляется с помощью отбора картинок с изображением предметов, в названиях которых имеется изучаемый звук; выполнения действий (хлопков) после произнесения слова с изучаемым звуком; названия слов в прочитанном четверостишии. Выделение звуков производится изолированно, дети наблюдают за артикуляцией учителя, за собственной артикуляцией в зеркальце, пытаются по вопросам рассказать о положении органов артикуляции, устанавливают элементарные характеристики звука. Определив место звука в слове, показывают учителю с помощью сигнальной карточки (*полоски из 3-х клеток, или змейки – голова и хвост которой – начало и конец слова*).

Для того чтобы закрепить связь звука и буквы на уроках чтения-письма, дети выполняют ряд следующих действий в игровых заданиях: составляют буквы из полосок цветной бумаги, из разрезной азбуки, находят среди других букв, рисуют в воздухе, находят спрятавшуюся букву, отгадывают букву по верхнему или нижнему элементу, пишут знакомые буквы на доске.

Последовательность изучения букв установлена с учётом трудностей выделения звуков в потоке речи, а также образования и произношения звуков, их слияния в слог (см. этапы в программах для школ различных видов). Например, в одной из программ выделено 4 этапа:

1 этап – **а о у с х м**; слоги из одного гласного, обратные слоги *ам*; прямые слоги; слова из этих слогов.

2 этап – **ш л ы н р** (усложняется структура слогов)

3 этап – **к п т б з ж г д и й ь**

4 этап — **е ё ю я** и аффрикаты – **ц ч щ ф ь**.

На всех уроках *систематически* используются *специальные упражнения, активизирующие первоначальные навыки чтения учащихся (правильность, осознанность, выразительность), а также разные стороны речи*. Рассмотрим некоторые упражнения для тренировки правильного речевого дыхания. Следует помнить, что красивая плавная речь продуцируется только на выдохе – значит, требуется тренировка долготы речевого выдоха!

Пение гласных звуков и их сочетание на выдохе:

а – о – у – ы – аоуыэ аитуоэ

у – а – ы – о –

па – по – пу – пы –

пам – пом – пум – пым – ...

же – че – ща – ша – ...

Можно предлагать распевки (классические и любые чистообрки на мотив известных детям песенок) и короткие песенки типа «ДО-РЕ-МИ» (из мюзикла «Звуки музыки»):

<i>ДО - наш дом, наш милый дом,</i>	<i>До – конечно, доброта!</i>
<i>РЕ - ребячья болтовня.</i>	<i>Ре – ребёнок и река!</i>
<i>МИ - микстура перед сном,</i>	<i>Ми – как милый человек!</i>
<i>ФА - фантазия моя.</i>	<i>Фа – фамилия навек!</i>
<i>СОЛЬ - в солонке на столе,</i>	<i>Соль – солёный океан –</i>
<i>ЛЯ - лягушки под кустом.</i>	<i>Ля – для песенки нужна!</i>
<i>СИ - сигнал на корабле,</i>	<i>Си – наш синий небосвод!</i>
<i>Что плывёт обратно к ДО.</i>	<i>До – домашний хоровод!</i>
(Оригинальный текст	(Вариант автора пособия,
О. Хаммерстайна, перевод	попробуйте и вы придумать
на русский - Д. Богачёв, муз. Р. Роджерса)	свой текст!)

Логопедические упражнения для *артикуляционного аппарата* с целью выработки правильных, полноценных движений органов речи, необходимых для точного произношения звуков, проговаривания слов и предложений, применяются на уроках обучения грамоте – следует подготовить детей к восприятию букв, которые надо озвучивать без ошибок (при чтении), а также к фиксации звуков на письме. Речь должна быть чёткой не только для того, чтобы окружающие нас понимали, – правильная дикция – одно из условий предупреждения различных ошибок, в том числе дисграфических. Сказки про весёлый язычок построены на упражнениях типа «*Лопатка*» (Расслабить язык – чтобы он стал широким – высунуть, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10-15 секунд), «*Чашечка*» (Рот широко раскрыть, широкий язык поднять кверху. Потянуться к верхним зубам, но не касаться их. Удерживать язык 10-15 секунд), «*Иголочка*» (Рот открыть. Язык высунуть далеко вперёд, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении 15 секунд), «*Горка*» (Рот приоткрыть. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Кончик языка упереть в нижние передние зубы), «*Трубочка*», «*Часики*», «*Лошадка*», «*Грибок*», «*Качели*», «*Змейка*», «*Маляр*», «*Катушка*» и т.д. Множество упражнений для тренировки чёткости произношения построено на материале скороговорок, чистоговорок (*Два щенка щека к щеке щиплют щётку в уголке; Саша шапкой шишку сшиб; Король-орёл*), а также коротких стихов с доступным конкретным содержанием и воспитательным значением (см. пособие Э.В. Якубовской «Разучивание стихотворений с умственно отсталыми школьниками в пропедевтический период обучения грамоте», 2003).

Далее при обучении первоначальному чтению используются упражнения, вырабатывающие внимание к каждой букве (*шар – шарф, ветер – вечер*: замена или пропуск одной только буквы может совершенно изменить значение слова!), а также к слову и его частям. Усидчивость, терпение, умение сосредоточиться – предпосылки правильного чтения цепочки родственных слов, паронимов и т.д.:

вода – водичка – водица – водный – водяной
чисто – часто,
чистота – частота
белый – бельё – белила – белеет – белеют – белеть

девушка – дедушка – дядюшка и т.п.

Чтение слов с наращением структуры (обычно записывают по слогам и столбиком) – упражнение пропедевтического характера, включающее трудные (длинные) слова из текста, который предстоит читать:
бодрый – ободрил – ободрился – приободрился – приободрились
железная дорога – железнодорожный
сельское хозяйство – сельскохозяйственный

Упражнения, развивающие *оперативное поле чтения* и память построены на постепенном увеличении длины строки (предложения). Это *пирамидка*, которую тоже можно построить из ключевых или трудных слов нового или прочитанного дома текста:

Снег

Весна

Ручьи

Полянки

Побежали

Зазеленели

Если на самом начальном этапе овладения чтением ребёнку предлагается специальное вспомогательное пособие «*линейка с окошком*», которое равно одному слову, потом одной строке (в расчёте на предложение), то постепенно обучающийся усваивает установку: *читая* первое слово, – *смотри* сразу на следующее за ним и постарайся сразу его понять. Для ребёнка с нарушениями развития это очень сложно – все этапы усвоения навыка чтения для учащихся коррекционной школы удлиняются.

Масса упражнений для расширения фиксационного поля чтения предлагается в различных пособиях (Р.И. Лалаева, Н.А. Цыпина и др.). Заслуживают внимания так называемые *зрительные диктанты*, разработанные В.Н. Зайцевым и адаптированные А.К. Аксёновой. Этот вид работы также способствует расширению поля чтения, развитию *чтения по догадке*.

На одном и том же тексте можно отработать и дикцию (шёпотное чтение, чтение про себя – «молча, только глазами», хоровое или групповое, с предварительным проговариванием по слогам самых трудных слов, чтобы помочь детям «узнать» их в лицо при чтении), и различную скорость чтения – меняя её вслед за учителем, отбивая такт хлопками, но главное при этом – не забывать о понимании читаемого. Упражнения на скорость (беглость), стоит выполнять на материале текстов, содержание которых предполагает быстрое, ускоренное или замедленное чтение. Уже в первом классе нужно уделять внимание отработке *выразительности*, непосредственно связанной с *пониманием* текста. И тогда спешить при чтении не стоит, можно читать текст по ролям, выборочно (по вопросам или по картинкам), обязательно предварительно или параллельно комментировать трудные, интересные, необычные слова и выражения.

Вопросы и задания

1. Рассмотрите таблицу «Формирование первоначального чтения» (приложение). Составьте вопросы по таблице и задайте их друг другу (себе).

2. Какое из утверждений вы считаете обоснованным:

а) чтение по догадке надо предупреждать;

б) чтение по догадке надо развивать?

Докажите своё мнение. (Найдите подтверждение в учебнике А.К. Аксёновой, С. Ю. Ильиной).

3. Какие общие задачи при обучении чтению в 1-м классе решают учитель и логопед? А специальные?

4. Прочитайте (проведите) игру с «сороками» на материале звука [с].

Для проведения игры нужны прищепки, картинки с изображением предметов, в названиях которых [с] находится в различных позициях, а также с названиями, не включающими данный звук.

Ход игры. На столе учителя (или у каждого на парте) расположены картинки и коробочка с прищепками. Педагог обращается к детям:

– Сегодня наши прищепки превратятся... в сорОк. Это очень любопытные птицы, любят всё, что блестит. Ребята, а с какого звука начинается слово СОРОКА? – Произнесите его! Послушайте!.. (отвечают) Поэтому нашим «сорокам» нравятся только такие слова, в которых слышится звук [с].

Ученики берут по 1-2 прищепки и по очереди показывают, как сороки «хватают» картинки со звуком [с]. Для этого надо взять картинку, чётко проговорить её название – подумать, есть ли в нём нужный звук. Если он прозвучал и услышан, надо прикрепить прищепку-«сороку» к картинке.

С какой целью проводится на уроке подобная игра?

5. Каким образом теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина связана с процессом обучения чтению?

Задачи и содержание уроков письма в добукварный и букварный периоды обучения грамоте

На уроках письма в *добукварный период* решаются пропедевтические задачи, связанные с деятельностью различных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, а главное – мелкой моторики.

Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки направлено на подготовку к осознанию образа буквы, отличий печатных и рукописных букв, усвоения элементов буквы и их пространственного расположения. Различные способы запоминания образа буквы способствуют предупреждению его неточного воспроизведения на письме.

Первоклассники учатся различать геометрические фигуры по цвету, размеру, упражняются в составлении комбинаций (знакомых детям предметов, игрушек) из полосок, геометрических фигур, расположении их в определенной последовательности и заданном направлении (слева направо, сверху вниз). Упражнения осуществляются по предложенному учителем образцу, по памяти, по словесной инструкции.

Активно тренируя мелкую моторику, развивая силу мышц пишущей руки в играх и даже при выполнении бытовых дел (мытьё посуды, отжимание тряпки), дети приобретают навыки пользования карандашом, ручкой, учатся рисовать и раскрашивать по трафарету геометрические фигуры, несложные орнаменты, рисунки, напоминающие образ букв, а затем непосредственно элементы букв. К концу добукварного периода учащиеся должны уметь делить предложения (из двух-трех слов) на слова (отхлопывая или отстукивая их количество или фиксируя на схеме, сигнализируя полосками в нужном количестве), двусложные слова на слоги, выделять некоторые звуки (первые **а, у, м**) в начале слов, владеть элементарными графическими навыками (писать основные буквенные элементы).

В процессе обучения выясняется уровень общего и речевого развития учащихся, специфические затруднения, которые необходимо учитывать для правильной организации коррекционной работы.

Моторная неловкость, недостаточная сформированность движений и слабая их координированность (особенно мелких мышц рук) вызывает необходимость серьезно заниматься подготовкой руки к письму с целью развития силы мышц руки и координации её движений. Много внимания уделяется специальным упражнениям на развитие мелкой моторики рук – различным видам штриховки (в разных направлениях и комбинациях). Штриховка также позволяет совершенствовать зрительное восприятие и пространственную ориентировку. Простая тренировка в письме на доске (главное регулярно и ежедневно) помогает справиться даже с тремором. Упражнения на укрепление мелкой моторики, включая пальчиковый массаж, – важная часть и таких уроков, как физкультура, ручной труд, рисование.

В добукварный период дети усваивают *8 основных элементов букв*: прямая палочка, палочка с закруглением внизу и вверху, овал и полуовал, прямая палочка с петлёй внизу и вверху. Знакомство с каждым элементом происходит в определенной последовательности:

1. Представление образца на карточке и на доске, его рассматривание, анализ и обведение указкой.
2. Написание элемента на доске учителем с комментированием.
3. Письмо элемента учениками в воздухе (с обязательной фиксацией локтя и ориентацией на образец на доске или плакате).
4. Ощупывание рельефного изображения элемента (особо сложной конфигурации) несколько раз.
5. Обведение образца тупым концом ручки, письмо элемента по образцу в тетради.
6. Написание на доске по готовому образцу и самостоятельное письмо по образцу в тетради.

(См. буквари, прописи и рабочие тетради разных авторов)

При обучению письму важно научить детей правильному начертанию букв и соединению их в слоги, слова. Упражнения в написании слогов, слов, предложений опираются на звуко-буквенный анализ, предварительную условно-графическую запись и составление слогов, слов из букв разрезной азбуки.

Формирование письма у младших школьников представляет собой систему осознанных действий:

1. чёткое громкое проговаривание слова по слогам;
2. звуковой анализ слова – выделение первого, второго и т.д. звука в каждом слоге, последовательное их называние;
3. мысленный перевод звуков в буквы и соотнесение с образцами букв;
4. воспроизведение букв на бумаге по образцу учителя.

Буква – это сложный объект для младшего школьника, т.к. её форма определяется составом элементов, количеством, размером, а также пространственной ориентацией относительно рабочей строки. Если в добукварный период дети усвоили основные графические элементы, то при изучении новой буквы после анализа (из каких элементов состоит буква), подкреплённого составлением образца из разборной азбуки и воспроизведением этих элементов в воздухе и в тетради легко перейти к написанию самой буквы – на доске и в тетради. При этом учитель кратко и чётко объясняет, комментирует движения руки синхронно с написанием буквы. Для этого используются специальные термины (верхняя и нижняя линии рабочей строки), строго соблюдается этапность работы: поставили точку – начало буквы – на верхней линии рабочей строки, от неё ведём прямую палочку вниз – до пересечения с нижней линией и т.д.

В качестве специальных способов обучения используются:

1. обведение образца (либо карандашом, либо через плёнку);
2. соединение точечных изображений букв;
3. тактирование при письме – под счёт («и раз, и два...») – при движениях вверх и вниз);
4. непосредственная помощь учителя – «рука в руке» – при условии, что учитель не выполняет движения с усилием за ребёнка, а лишь направляет и контролирует его движения;

5. обязательное ежедневное письмо на доске для каждого ученика.

Для того чтобы разогреть мышцы руки перед началом письменных упражнений, выполняется массаж пальчиков и гимнастика с напряжением мышц мелкой моторики, а также свободные росчерки на бумаге. При затруднениях из-за нарушений моторики параллельно продолжается выполнение упражнений подготовительного, добукварного периода – изображение различных линий, фигур, штриховок.

Существенное значение в обучении навыкам письма имеет выполнение следующих правил: правильное положение тетради обеспечивает соблюдение наклона (65%), внимание и сосредоточенность позволяет постоянно держать в поле зрения строку, поля; наличие образцов в начале и середине строки способствует единообразию букв, их размеров, пропорций, параллельности элементов букв, правильности их соединений.

Физиологические и психолого-педагогические исследования доказали, что при обучении младших школьников письму существуют следующие причины нарушений почерка:

1) недостатки санитарно-гигиенического аспекта:

дети сидят скорчившись, поджав ноги, навалившись грудью на стол; пишут буквально «носом»; левое плечо выдвинуто вперед и торчит углом, кисть левой руки засунута под мышку правой руки и подпирает голову; правая рука неправильно располагается на столе (локоть или резко свисает вниз, или слишком уходит вправо, вверх от края стола, или вплотную прижат к корпусу); голова при письме имеет различные наклоны и к левому, и к правому плечу; вся фигура ученика выражает напряжение и усилие;

2) несформированность мотивационно-потребностного блока письма (отношение ученика к деятельности письма, его заинтересованность). Так, наблюдения многих учителей показывают, что почти все ученики не любят писать. У них не возникает потребности в этой новой речевой функции. Они имеют смутные представления о ее необходимости. «Не хочу» и «не могу» – два почти непреодолимых препятствия на пути младшего школьника. Этот барьер нежелания в обучении письму сильно тормозит процесс успешности. И это понятно: однообразное и монотонное написание элементов букв, их соединений приводит детей к утомлению, а отсутствие интереса мешает возникновению желания учиться, не активизирует формирование мыслительной деятельности, развитие творческих способностей речи, не создает положительной мотивации учения.

Соблюдение правил каллиграфического письма позволяет выработать уважение к письменной речи и привычку писать так, чтобы другие люди легко понимали написанное. Каллиграфия – наука о правильном красивом письме. Чистописание – чёткое разборчивое письмо, в соответствии с утвержденными образцами (отражены в прописях).

Основные правила каллиграфического письма:

1. соблюдать наклон, параллельность и соразмерность, пропорциональность элементов (соотношение высоты и ширины букв в рукописном шрифте 2:1, кроме букв из 3 элементов);

2. стараться писать без особого нажима;

3. стремиться к безотрывному письму слогов (слов);
4. правильно использовать три способа соединений: верхнее, среднее, нижнее;
5. соблюдать одинаковое расстояние между буквами (равно полубукве) и между словами (равно букве);
6. писать чётко, ровно, без помарок.

Типичные ошибки: несоблюдение наклона, нарушение параллельности элементов букв, неодинаковая высота букв и их элементов, неправильная форма овалов, неодинаковые размеры одних и тех же элементов в разных буквах, несоблюдение интервала между буквами в словах, между словами на строке, письмо слишком размашистое или «узкое», а также разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево.

Для коррекции ошибок **применяются** специальные упражнения, в т.ч. вводятся дополнительные элементы письма (вспомогательные, опорные палочки, параллельные основным), помогающие отработать наклон, высоту и т.д.; продолжение упражнений на обведение готового образца, изготовление разграничителей-трафаретов для контроля рабочей строки; тренировка умения ориентироваться в фигурах, используя разный размер и цвет.

Обучение рукописному письму происходит постепенно с помощью специальных упражнений:

- подбор к печатному образцу рукописной буквы;
- узнавание и различение правильных и неправильных букв;
- списывание с рукописного и печатного текста, включая постепенное усложнение процесса – пропуски букв или слогов, которые надо дописать самостоятельно (после проведённого анализа слова) и др.

Особую трудность для исправления представляет так называемый «корявый» почерк. Для него характерно очень мелкое или крупное письмо, растянутасть букв, снижение качества написания от начала текста к его концу. Причиной служит напряжение мышц плечевого пояса. Ребенок быстро утомляется и концу урока его буквы не похожи ни на что. Для устранения или предупреждения этого «препятствия» учитель должен помочь ребенку расслабить мышцы при помощи различных упражнений, лишь после паузы письмо можно продолжать.

Основные упражнения для формирования устойчивого навыка письма – *списывание* разных видов (от простого к осложнённому, от сплошного к выборочному) и *диктант* (письмо на слух).

Дополнительно можно использовать такие приёмы для работы над ошибками:

- повтор объяснения учителя;
- деление строки на 2-3 части с целью анализа ошибок и выделения лучшей буквы;
- рассмотрение образцов начертания смешиваемых букв; выявление их сходства и различия;
- работа с трафаретами;

- упражнения в списывании слов (текстов) с пропущенными смещиваемыми буквами и в записи слов (текстов) под диктовку;
- упражнения на материале слов-паронимов для уяснения смысловозначительной роли букв (нора – нота, дверь – зверь, карета – ракета) и др.

Вопросы и задания

1. На основе изучения методической литературы приведите примеры реализации некоторых общедидактических и методических принципов на уроках чтения, письма (русского языка, развития речи).

2. Рассмотрите структуру разных программ по русскому языку для коррекционных школ (АОП) в разделе «Обучение грамоте». Как этот раздел представлен в разных программах? В чём вы видите содержательные отличия? Какой программе из двух для учащихся с нарушением интеллекта вы бы отдали предпочтение? Обоснуйте свой выбор.

3. Одну из рассмотренных программ сравните с программой для специальной (коррекционной) школы для детей с ТНР и для обычной школы. Какие отличия, приоритеты, особенности вы заметили в программах?

4. Найдите примеры наглядности конкретного и абстрактного характера в материалах разных букварей (в том числе для школы АОП). Как отражена в букварях (или в учебниках по русскому языку и чтению) коррекционная и практическая направленность обучения? Приведите конкретные примеры.

5. Какие компоненты включают процессы чтения и письма?

6. Заполните таблицу «Обучение чтению» по памяти, а потом сравните свои записи с готовой таблицей в приложении.

Период обучения в коррекц. школе	Этапы становления навыка чтения	Единицы чтения	Характер деятельности учащихся	Главные задачи этапа (содержание работы)	Способы работы над ошибками

7. Каким образом теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина связана с процессом обучения чтению и письму?

Литература по разделу

Аксёнова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. – М., 2011.

Аксёнова А.К., Комарова С.В., Шишкова М.И. Букварь. 1 класс: учебник для спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, 2009.

Аксёнова А.К., Комарова С.В., Шишкова М.И. Обучение грамоте: метод. Рекомендации по обучению чтению и письму учащихся 1 кл. специальной. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. –М.: Просвещение, 2009.

Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. – М., 1987.

Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2003.

Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1995.

Воронкова В.В., Коломыткина И.В. Букварь для специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. – М., 2001. и Рабочая тетрадь к букварю.

Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Уроки обучения грамоте (по «Азбуке» и «Прописям») - М., 1986.

Желтовская Л.Я., Соколова Е.Н. Формирование каллиграфических навыков учащихся. – М., 1987.

Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. – М., 1991. (или ж-л «Начальная школа» № 8, 1990 г.)

Занимательное азбукведение: Кн. для учителя / Сост. В.В. Волина. – М., 1991.

Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб, 1998.

Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе: Пособие для учителя / Под ред. В.Ф. Мачихиной, Н.А. Цыпиной. – М., 1992.

Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск, 1994.

Павлова, Н.В. Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009.

Павлова Н.В. Уроки русского языка, чтения и развития речи в начальных классах коррекционной школы: Учебно-методич. пособие. - Саратов, 2003.

Потапова Е.Н. Радость познания. – М., 1990.

Почитаем – поиграем / Авт.- сост. Н.А. Цыпина, И.Н. Волкова. – М., 1995.

Праздник числа. Сост. В.В. Волина. – М., 1998.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М., 1971.

Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. – Москва – Воронеж, 1996.

Сальникова Т.П. Методика обучения чтению. – Москва – Воронеж, 1996.

Тригер Р.Д., Владимирова Е.В. Дидактический материал по русскому языку для работы с детьми с задержкой психического развития. – М., 1986, 1992.

Тригер Р.Д., Владимирова Е.В. Звуки речи, слова, предложения – что это? – Смоленск, 1998.

Тригер Р.Д., Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А. Я учусь писать. – Смоленск, 1998.

Цыпина Н. А. Обучение детей с задержкой психического развития.– М., 1997.

Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. – М., 1994.

Шестилетние дети: проблемы и исследования. – Н. Новгород, 1993.

Якубовская Э.В. Разучивание стихотворений с умственно отсталыми школьниками в пропедевтический период обучения грамоте. – М., 2003.

Якубовская Э.В., Комарова С.В. Ступеньки к грамоте. М.: Просвещение, 2007.

Обучение практической грамматике и правописанию как основа культуры устной и письменной речи школьников с различными нарушениями развития

Грамматика и правописание – важнейшие разделы курса русского языка в обычной школе. В школах для обучающихся с интеллектуальными нарушениями изучение грамматики носит чисто практический характер. Авторы программ по русскому языку для школьников с нарушениями интеллекта и сложными речевыми нарушениями (Аксёнова А.К., Ильина С.Ю., Чиркина Г.В.) выделяют *принцип подчинённости изучения грамматики задачам речевого развития*. Неслучайно названия разделов похожи именно тем, что в них отражаются речевые задачи – **«Грамматика, правописание и развитие речи»**, **«Чтение и развитие речи»**. *Коммуникативный принцип* является сквозным для каждого из разделов. Он связан с практической и коррекционной направленностью, а также определяет социализацию обучающихся. В связи с этим очень важным является отбор практического грамматического материала для изучения детьми с ограниченными возможностями здоровья.

А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская, Н.Г. Галунчикова, С.Ю. Ильина в учебниках и пособиях по русскому языку для младших и старших классов предлагают материал, способствующий возникновению коммуникативно-речевых мотивов, отвечающий интересам детей и в то же время связанный с решением познавательных задач на уроках русского языка. Например, для усвоения учащимися понятия «имя прилагательное» в пятом классе учитель предлагает им рассказать о своем домашнем животном (каковы его привычки, как к нему относятся в семье и т. п.). Затем дети под руководством учителя обсуждают тему «Бездомные животные», отвечая на вопросы: почему на улицах появляются бездомные животные, как им живется, что вы делаете, когда видите таких кошек или собак? Эти вопросы, с опорой на жизненный опыт учащихся, непременно вызывают у них сопереживание и как следствие – повышение их речевой активности. После этого учитель предлагает ученикам два текста: в одном из них сообщается о пропаже животного с указанием точных признаков его внешнего вида; в другом рассказывается об особенностях характера животного и предлагается взять его из приюта. После прочтения текстов, ученики решают задачи:

- определить, какие слова в первом тексте помогают точно представить животное, а во втором – узнать его характер;
- установить, можно ли выделенные слова в первом тексте поменять на слова во втором тексте и почему.

В результате ученики не только осознают роль прилагательных в речи, но и решают конкретную коммуникативную задачу, которая связана с типичной жизненной проблемой: в объявлении о пропаже животного мы сообщаем о его внешних признаках, при выборе его в качестве домашнего питомца нас интересуют его привычки, характер.

Сложность и неоднородность контингента обучающихся требует особенно тщательного подхода к отбору учебного речевого материала, его

структурированию, способам презентации. Отражение этих подходов в программах и в учебниках по русскому языку проявляется в строгой систематизации и дозированной материалности, что предполагает вариативность упражнений. Особенно чётко данные принципы представлены в программе по русскому языку под редакцией И.М. Бгажноковой. Реализация этих принципов прослеживается во всех учебниках русского языка (А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская), а также в «Букваре» (Аксёнова А.К. и др.) и дополнительных пособиях (рабочие тетради).

Формирование первоначальных языковых обобщений во втором-четвёртом классах

Усвоение грамматических знаний играет важную роль в овладении навыками речи, грамотного письма умственно отсталыми школьниками и развитии их познавательной деятельности. Значение и изучение грамматики напрямую связано с формированием и совершенствованием грамматического строя речи учащихся, т.е. умением согласовывать, связывать слова друг с другом, правильно употреблять слова с приставками (например, глаголы), с уменьшительными и увеличительными суффиксами. Изучение грамматики позволяет усвоить орфографические навыки, т.к. правила орфографии касаются частей речи и состава слова. Изучение грамматики способствует развитию абстрактного мышления.

Со второго класса специальной (коррекционной) школы начинается первый – *пропедевтический* – этап изучения практической грамматики (в программе он называется «практические грамматические упражнения», или «дограмматические», по М.Ф. Гнездилову). В задачи пропедевтического этапа входит: формирование первоначальных языковых обобщений и познавательного интереса к родному языку; совершенствование звукопроизносительной стороны речи; уточнение, расширение, активизация словарного запаса; обучение навыкам правильного построения простого предложения (от нераспространенного к распространенному); знакомство с элементарными правилами орфографии (**жи–ши**, **ь** как показатель мягкости согласных, правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных, словарных слов).

Дети накапливают опыт употребления в речи грамматических форм различных частей речи и знакомятся с *первоначальными языковыми обобщениями* (слова – названия предметов, действий, признаков; словародственники и др.). Уже во втором классе вводится термин *предлог* (в первом классе усваивалось пропедевтическое понятие «маленькое слово», которое дети фиксировали на схеме), в четвертом классе учащиеся знакомятся с понятием *корень* слова

Таким образом, вся работа с грамматическим материалом направлена на развитие устной и письменной связной речи (изложение, сочинения, миниатюры) умственно отсталых школьников.

Специфика работы по грамматике в старших классах коррекционной школы

Особенности усвоения грамматических понятий умственно отсталыми учащимися связаны со специфическими трудностями, которые обусловлены недостатками познавательной деятельности школьников. Типичные ошибки при овладении грамматическими понятиями и их признаками у умственно отсталых школьников – это смешение грамматических понятий, фрагментарность усвоения понятия и правила, замены одного понятия или правила другим, более простым, забывание определений и понятий, формальное, механическое заучивание. Даже в старших классах некоторые дети по первой части глагольного вопроса (*что?*) доказывают, что слова *пришёл, увидел* – существительные. В старших классах коррекционной школы (начиная с пятого) уроки русского языка строятся в соответствии с этапом **практической грамматики**.

Элементарная практическая грамматика, в отличие от научной, изучает только те элементарные сведения, без знания которых невозможно построить грамотное высказывание (устное и письменное). Практическая грамматика допускает не более двух абстрактных единиц в определениях понятий и правилах. Правила дети не заучивают наизусть, а усваивают в процессе выполнения практических упражнений.

Задачи второго этапа в целом те же, что и на пропедевтическом этапе, но решаются они на более сложном материале с использованием более абстрактных грамматических терминов. Усложняется работа над связной речью: если в начальных классах дети в основном устно строят предложения и небольшие высказывания, то в старших классах большее место отводится письменным творческим работам. Изучение грамматики опирается на исследования Гнездилова, Аксеновой, Воронковой, Якубовской и др.

Принципы обучения грамматике:

- обучение носит чисто практический характер, т.е. грамматические знания усваиваются только в процессе практических упражнений;
- всё обучение должно происходить осознанно для учащихся (для этого используются специальные опорные схемы);
- непосредственное усвоение грамматических понятий и правил происходит на основе предметно-практической деятельности учащихся. Они учатся комментировать свои действия, опираясь на наглядный материал (пример динамической наглядности в качестве основы для предметно-практической деятельности учащихся – птичка, которая может «летать» в руках ученика, чтобы он мог показывать разные действия и оречевлять их с помощью приставочных глаголов: *прилетела, влетела, вылетела, перелетела* и т.д.);
- упражнения, представленные в учебниках, выстроены в строгой системе (последовательно, с постепенным усложнением);
- все грамматические знания дети учатся применять в речевой практике, выполняя конкретные коммуникативные задачи (учитель задает ситуацию общения, близкую к жизненной ситуации, в которой ученику необходимо

использовать определенные грамматические единицы: Ты потерял собаку. Как ты будешь писать объявление с просьбой помочь найти её? Какие сведения о собачке ты будешь отбирать (из предложенных), чтобы тебе смогли помочь?).

При усвоении орфографических правил, например, правописания безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением, учащиеся опираются на усвоенные ранее фонетические и грамматические понятия: ударение, ударный и безударный гласный, корень слова, родственные слова (слова-родственники), на умение подбирать их и изменять форму слова.

Понятие «*родственные слова*» (*однокоренные*) играет очень важную роль при усвоении правописания. Осознанное понимание данного термина, как и других, требует не столько заучивания, сколько практической отработки, комментирования при их подборе или отборе из данного ряда-«ловушки» (из слов с одинаковым корнем надо уметь выбрать действительно однокоренные слова, имеющие общее значение). Школьники с ОВЗ могут считать родственными любые слова с похожими частями («в которых повторяется одно и то же», «они пишутся одинаково»), слова одной тематической группы (снег, снежинки, мороз, мороженое, Новый год, ледяной, горка, коньки и т.д.), а также созвучные слова (синий, сизый, серый) и даже синонимы. В связи с этим очень важно использовать на уроках специальную динамическую наглядность, в том числе при выполнении упражнений, которые предусматривают различные операции с родственными словами: выбор из данных или самостоятельный подбор группы однокоренных слов, различение двух рядов однокоренных слов с помощью рисунков (удобно, когда все эти слова конкретны по значению: *вода, водяной, водопровод, водитель, водник*), разбор по составу (см. иллюстрации в приложении). Помимо указанных средств наглядности на уроках используются опорные схемы для воспроизведения правил и определений, таблицы, индивидуальные перфокарты, опорные карточки справочного характера (см. статьи в приложении).

Изучение частей речи в коррекционной школе

Этапы работы по изучению элементов морфологии: *пропедевтический* (начальные классы), на котором дети, выполняя практические грамматические упражнения, усваивают дограмматические понятия (слова – названия предметов, действий, признаков) и *основной* (старшие классы), на котором школьники овладевают основными частями речи (имена существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия и числительные). Причастия и деепричастия вообще не изучаются в специальной (коррекционной) школе, т.к. они используются в основном в научной и деловой речи.

Методику изучения частей речи рассмотрим на примере **предлога**. Первоклассники уже знают предлоги как «маленькие слова», фиксируют их на схемах предложения. Во втором классе формируются представления о предлогах **в на из у с**. Они могут быть представлены как бегающие

человечки, а позже в виде абстрактных схем (кружок на ниточке, который может передвигаться относительно квадрата: располагаться НА нём, В нём и т.д.). Учитель организует наблюдения за пространственными отношениями предметов, меняя их местоположение. Затем он задает вопросы, а карточки с ответами крепятся на доске. Дети читают короткие сочетания существительных с предлогами, устанавливают, что предлог пишется отдельно, вычерчивают схему предложения, составляют собственные примеры предложений, в которых надо употребить данные предлоги. В других упражнениях добавляют пропущенные (убежавшие) предлоги, устраняют путаницу (предлоги должны оказаться на своих местах) и т.д.

С каждым учебным годом количество предлогов растёт (см. программу).

Изучение раздела «Состав слова» в коррекционной школе

Практическое значение данного раздела заключается в следующих положениях:

– накапливая запас морфем как словообразовательных средств (суффиксы и приставки с различным значением, окончания для изменения формы разных частей речи), учащиеся обогащают словарный запас, учатся связывать слова друг с другом в предложении;

– формулировки орфографических правил, включающих такие грамматические понятия, как приставка, корень, суффикс, окончание, могут быть усвоены лишь при условии понимания этих терминов;

– абстрактный характер грамматических знаний способствует совершенствованию речемыслительной сферы учащихся.

Методика работы по усвоению частей слова соответствует этапам обучения грамматики: практические грамматические упражнения (второй – четвертый классы). Данный этап предполагает накопление словаря, форм словоизменения для разных частей речи, усвоение значения морфем (например, уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных и прилагательных). Элементарный курс практической грамматики (с пятого класса) – отражён в соответствующем разделе программы (в приложении).

Доступность упражнений, осознанное выполнение заданий во многом обеспечивается *наглядными средствами*, применяемыми на всех этапах уроках русского языка. К сожалению, в типовых учебниках подобных средств явно недостаточно. Решить эту проблему помогают оригинальные наглядные пособия, изготовленные с учетом специфики речемыслительной сферы школьников с нарушенным интеллектом. Проиллюстрируем это на примере следующих *приемов работы* и соответствующих им *наглядных средств*.

Так, *представление однокоренных слов*, объединенных значением корня (совпадающим с семантикой конкретного существительного), *с помощью предметных рисунков*, помещенных внутри каждого из слов: *стол, стол-ик, стол-яр, стол-овая; гриб, гриб-очек, гриб-ник, гриб-ной, гриб-ница* и т.д.

Ещё пример: *восприятие семантики некоторых морфем с помощью рисунков* (в том числе воображаемых) *как пропедевтический прием* для

усвоения в дальнейшем значений аффиксов (уменьшительно-ласкательных, увеличительных и др.).

Учитель обращается к детям:

а) - Как вы раскрасите (изобразите) животных (кошек, собачек, рыбок), у которых такие интересные клички: *Черноносик, Короткоушко, Кудрявчик, Лохматик?*

б) - Как бы вы нарисовали слова, о которых говорится в тексте (*дом и домишко, котик и котище*)?

Мысленно рисуя, дети учатся рассуждать, усваивают на практическом уровне понятие «корень слова», овладевают умением выделять его и формулировать словообразовательное значение производного слова, если оно достаточно «прозрачно».

Дидактические игры или игровые ситуации типа «Строим город Снегоград», «Царица Вода и ее гости» и др. тоже позволяют активизировать предметно-практическую деятельность учеников. Это поможет уяснить смысл понятия «родственные» («однокоренные») слова, предупредить смешение их с тематически близкими словами (снег, мороз, коньки), а также с другими рядами родственных слов с аналогичным корнем (*вода, водитель*) или синонимами. Детям предлагаются различные «ловушки», хитрые вопросы (Могут ли среди родственников *Воды* оказаться слова *водить, заводила?*).

Практически к любому упражнению из учебника нетрудно подобрать дополнительные наглядные опоры, используя которые, учитель придает обучению игровой, занимательный характер. Для детей интереснее не просто читать и разбирать слова, записанные в учебнике, а «играть» с ромашкой, на которой эти же самые слова «растут», как лепестки. Двусторонняя ромашка может включать два ряда слов (т.е. рассчитана на два задания различного уровня сложности).

Вопросы и практические задания для повторения и закрепления на уроке можно записать на отдельных карточках, спрятанных в крутящемся барабане (степень сложности для разных групп учеников обозначена соответствующим цветом), и предложить детям игру «Поле чудес» (наградой являются жетоны или открытки).

В привычную схему уроков русского языка, как правило, входят следующие компоненты: проверка домашнего задания, повторение изученного, работа со словарными словами, комментированное письмо (или другие виды списывания и диктантов), работа в тетрадях и на доске. Не упуская из вида основную цель обучения – развитие речи учащихся, на практике бывает непросто построить урок как нечто единое, связанное, как цепочку этапов и видов работы, каждое звено в которой связано с предыдущим и последующим, но стремиться к этому необходимо. При этом могут возникать параллельные звенья – фронтальная работа, а также задания дифференцированного и индивидуального характера. Записывая что-либо на доске или в тетрадях, дети параллельно проговаривают слова по слогам (грамотно писать помогает слаженная работа различных анализаторов: зрительного, речедвигательного, слухового и моторного).

Так как у умственно отсталых учащихся неразвита любознательность, нет потребности в приобретении знаний, низкий уровень духовных потребностей, именно перед учителем русского языка стоит задача помочь ребёнку развить в себе эти качества, в том числе выполняя упражнения из учебника на уроке русского языка.

Творческое отношение к подготовке уроков, конечно, требует времени и сил учителя (практиканта), но результат почти всегда оправдывает эти усилия. Заинтересованность детей предметом позволяет повысить эффективность обучения русскому языку и в старших классах коррекционной школы – при изучении грамматического материала более абстрактного характера (например, в 9 классе при изучении имени существительного вводится понятие предметности).

На уроке русского языка в работу включаются художественные тексты, а значит, важно заметить и красоту стиля писателя, какие-то необычно красивые обороты, обратить внимание на смысл, который он вкладывает в текст, решая таким образом и воспитательные задачи на уроке.

Например, грамматико-орфографическая работа в восьмом классе (задание «*Спиши. Найди в тексте глаголы, выдели в них личные окончания и укажи спряжение.*») проводится на материале текста о пользе книг:

Ты идешь из библиотеки, в руках держишь книгу. Хорошо, если чтение станет для тебя потребностью. Это потребность души. Её не сравнишь с мечтой о велосипеде, обнове. Книга стоит выше всех вещей на свете. Из книг мы узнаем много интересного, полезного. С каждой новой книгой становимся умнее. В героях книг находим что-то близкое нам. Тогда мы заглядываем глубже в самих себя.

Мы считаем, что после чтения текста уместными были бы вопросы:

Как вы считаете, ребята, какое предложение выражает главную мысль текста? (или: Какое предложение вам кажется самым главным?) Скорее всего, школьники выберут наиболее простое и понятное предложение: *Из книг мы узнаем много интересного, полезного.*

Тогда логично было бы продолжить беседу: *А что интересного и полезного вы прочитали в книгах? Приведите примеры.* (Для восьмиклассников с нарушением интеллекта после предварительного обсуждения письменный развёрнутый ответ на этот вопрос может стать хорошим упражнением в связной письменной речи)

Обязательно стоит объяснить некоторые выражения и фразы из текста: *книга стоит выше всех вещей на свете; с каждой новой книгой становимся умнее; тогда мы заглядываем глубже в самих себя...*

На уроках русского языка решаются также задачи нравственного воспитания школьников, очень важны межпредметные связи, особенно с уроками чтения. Как и на уроках чтения, учитель должен обращать внимание учеников на смысл учебных текстов, помочь им глубже понять ту или иную мысль, на правильность и выразительность чтения учащихся. Например, в одном из упражнений учебник предлагает ученикам выразительно прочитать диалог: «*Прочитай разговор пекаря, пахаря и сеятеля. Передай голосом*

уверенность спорщиков в своей правоте. Кто прав в этом споре? Запиши диалог. Вместо точек укажи, чьи это слова. Выбирай объяснения из рамки.»:

- Хлеб всему голова, и его родит земля, - ...

- А я считаю, что хлеб рождается из зерна. В зерне спрятана жизнь растения, -

- По моему мнению, без огня не будет хлеба. Огонь родит хлеб, -

- Вы забыли о человеке. Хлеб – дитя человеческое, – примирил всех мудреца.

С точки зрения воспитательного характера материала, учебники по русскому языку (авторы Н.Г. Галунчикова и Э.В. Якубовская) для обучающихся по адаптированным образовательным программам очень интересно читать – в него включены адаптированные тексты (отрывки из лучших произведений таких авторов-классиков отечественной литературы, как К.Г. Паустовский, М.М. Пришвин, Л.Н. Толстой, Д.Н. Мамин-Сибиряк и многих других). Главный раздел, представленный в учебнике, – грамматика (на форзацах с помощью иллюстраций представлены важные понятия, например, **части речи**). Учебник для восьмого класса содержит различные виды вариативных заданий, способствующих развитию речи и мышления, а также языкового чутья учащихся. На этом материале построены задания, способствующие развитию у школьников нравственных чувств и качеств, способности сопереживать героям, а также умения анализировать их поступки и примерять на себя предлагаемые ситуации.

Так, в одном из упражнений ребятам после чтения текста предлагается проанализировать действия мальчика и сделать вывод:

Шоколадный торт

В мой день рождения я пригласил ребят, а мама купила шоколадный торт. Пришли гости. Колька, сосед, мне настольную игру «Хоккей» притащил.

- Держи, Сережа, подарок, - говорит.

- Спасибо, - отвечаю я. – Правда, мне больше нравится настольная игра «Футбол».

Витька принес сказки Андерсена.

- Спасибо, - говорю я, – книжка чудесная. Это ничего, что она не новая. Ее, наверное, все твои родственники перечитали.

Лиля подарила набор фломастеров.

- Вот кстати. Жаль, только, что здесь шесть цветов, а не восемь.

Сложил я подарки и приглашаю гостей к столу. Смотрю – гости мои скучные сидят. Я и музыку веселую включил, а они не веселятся. Потом стали прощаться и ушли. И чем я им не угодил? Может быть, торт не понравился?

Задания:

Прочитай текст. Напиши от третьего лица краткое изложение текста по вопросам.

По какому поводу был куплен торт?

Какие подарки принесли ребята?

*Как принимал подарки Сережа?
Чем он не угодил гостям?
Найди вопрос, требующий обсуждения. Ответ на него подробно
(порассуждай).*

Важно, чтобы ученики самостоятельно нашли ответ на вопрос: *Чем «не угодил» главный герой гостям?*

Воспитание нравственности и духовности на уроках русского языка очень важно, так как именно текст позволяет открывать, усваивать моральные ценности, добывать знания о мире и о жизни людей, о взаимодействии с людьми, о способах выражения своих эмоций и чувств. Постепенно формируются важные качества личности. Именно художественные тексты на уроках родного языка и чтения, творческие задания к ним, а также личное отношение учителя к слову и его внимание к мнению каждого ученика способствуют нравственному воспитанию ребят, формированию у них духовности, поэтому подбор упражнений для любого изучаемого раздела, а особенно для грамматики как самого объемного и сложного – очень ответственная, серьезная задача и авторов учебников, и учителей.

Обучение орфографии. Специальные приёмы работы

Развитие орфографических умений школьников принято рассматривать как один из показателей общего развития личности наряду с нравственным, духовным, интеллектуальным развитием. Это способ введения ученика в культуру, одно из условий его саморазвития и способности общаться.

Словарно-орфографическая работа была предметом изучения специалистов по методике обучения как в массовой школе (В.Ф. Ивановой, М.Р. Львова, М.М. Разумовской, М.С. Соловейчик, З.С. Патральной), так и в коррекционной (А.К. Аксёновой, В.В. Воронковой, М.Ф. Гнездилова и др.). безусловно, существуют определённые особенности овладения орфографической грамотностью обучающимися по адаптированным образовательным программам (с умственной отсталостью), однако, есть и общие закономерности, в том числе *классические и нетрадиционные приёмы работы*.

Как известно, под **орфографическим правилом** понимается предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ его проверки. В правиле можно выделить условия (в корне *-гор- -гар-* в безударном положении) и норму (пишется о). Правила бывают *простые* (*жи, ши* пиши с буквой *и*) и *сложные*, предполагающие от двух до пяти действий (например, проверка окончания глагола *слыш...шь*); *грамматико-орфографические*, предполагающие решение орфографической задачи на грамматической основе, и *неграмматические*.

Очень важно, что современная методика орфографии опирается не на механическое заучивание правил, а на сознательное отношение к алгоритмам (инструкциям) – к их осознанному применению, что обеспечивает

умственную деятельность и активность школьников в процессе обучения. Только понимание обеспечивает возможность самопроверки.

Орфографический навык относится к числу интеллектуальных навыков. Это совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся. По мере обучения и тренировки автоматизированные звенья орфографических действий занимают всё большее место. Однако полной автоматизации процесс письма не достигает никогда. **Орфографические умения** формируются на основе знаний по фонетике и грамматике (морфемике и словообразованию). Учащиеся должны уметь: находить в словах или словосочетаниях орфограммы (ошибкоопасные места, сомнительные гласные и согласные), правильно соотносить их с изученными грамматико-орфографическими правилами или определять непроверяемость, проверять орфограммы, пользуясь инструкциями (алгоритмами), а также справочниками и словарями; выполнять орфографический разбор слов и словосочетаний (если нужен минимальный контекст для понимания смысла слова), проводить орфографическое комментирование; осуществлять проверку написанного текста, собственного или чужого, находить, объяснять и исправлять допущенные ошибки. Главное в обучении орфографии – уметь писать без ошибок любой текст, как в самостоятельном сочинении, так и в диктанте или в списывании.

Нередки, к сожалению, случаи, когда ученик любой школы знает правила наизусть, а ошибки допускает постоянно. Как понять такую ситуацию? В чём причины? Вероятнее всего, разные для всех детей. Чтобы разобраться, рассмотрим сначала, как устроена наша орфография.

Правила русской орфографии подчиняются нескольким основным **принципам**. Некоторые авторы выделяют четыре, другие – шесть, объединяя или разделяя группы правил по разным критериям. Назовём наиболее часто упоминаемые принципы: **морфологический, фонетический, традиционный, дифференцирующий**.

Большинство правил построено на **морфологическом принципе**. Сущность его состоит в единообразном обозначении морфем на письме, то есть общие для родственных слов значимые части (морфемы) сохраняют на письме единое написание, хотя в произношении различаются, в зависимости от фонетических условий. Морфологический принцип правописания действует при написании корней (*хОд, ходить, ходули*); суффиксов (*дубОвый и липовый* – прилагательные с одним суффиксом); приставок (*подсказать как ПОДпись* – с одинаковой приставкой) и окончаний (*на речке, на дороге, на картине* пишется то же окончание, что и в словах *на стенЕ, или на странЕ, или на землЕ*). Буквенный состав морфем определяется сильной позицией для гласных – под ударением, для согласных – в положении перед гласными или сонорными согласными. Так создается единый графический образ морфем как носителей известного значения, без воспроизведения их конкретного звукового состава, частичные изменения которого не отражаются на присутствии морфем значения. При широко развитой в русском языке системе чередования звуков внутри морфем и на их стыке морфологический принцип правописания представляет собой ценнейшее качество русской орфографии.

Наряду с морфологическим принципом, который занимает ведущее положение в русском правописании, применяются так называемые **фонетические написания**, представляющие отступления от морфологического принципа. Фонетическому принципу соответствует небольшое количество разрозненных примеров. В написании **корней** – это передача на письме исторических чередований в области корневых гласных и согласных (*заря - зори, расти - рост* и др.; *запереть - запирать, сжечь - сжигать* и т.п.); написание *ы* вместо *и* в корнях, начинающихся с *и*, после приставок (*искать – подыскать, поиграть – разыграть* и т.п.). В написании **суффиксов** – это написание *о - е* после шипящих в суффиксах имен существительных, прилагательных и наречий (*орешек - грешок, грушевый - грушевый, ярче - горячо* и т.п.); написание *ы* после *ц* в суффиксе прилагательных *-ын* (*Серёжин - сестрицын*); 3) написание *о - е* после *ц* в суффиксах прилагательных и глаголов (*ситцевый - песцовый, танцевать - вытанцовывать*). В написании **окончаний** – это написание *о - е* в падежных окончаниях существительных и прилагательных после шипящих и *ц* (*кожей - межой, мужем - ужом, зайцем - творцом* и т.п.); обозначение окончаний, начинающихся с гласного звука, в соответствии со слоговым характером графики (ср.: *дном - днём, полом - полем* и т.п.); написание окончания *-ой* (под ударением) и *-ый, -ий* (без ударения) (*больной, красный, синий*). В написании **приставок** – это написание приставок с конечным *з* (ср.: *разжать - расшить* и др.); написание приставки *раз-* с буквами *о* и *я* (ср.: *распустить и роспуск*); написание только двух *с* и *н* при стечении трех звуков - в приставке или суффиксе (одного) и в корне (двух) (*ссудный - бессудный, ванна - ванная* и т.п.).

Рассмотрим пример изучения правил, основанных на морфологическом принципе. Правило **«Правописание безударных гласных в корне, проверяемых ударными»**, наверное, самая трудная тема по орфографии. Усвоение этого правила у всех школьников вызывают наибольшие трудности, поэтому его изучение происходит поэтапно:

- подготовка учащихся к усвоению правила;
- усвоение правила;
- формирование умений: объяснить написание слов, пользуясь правилом;
- находить в тексте слова на данное правило;
- контролировать свое письмо правилом.

Первый этап включает повторение ударных и безударных гласных. Задание для наблюдения: расставь ударение, выдели корень в словах, сравни, как они пишутся: *стол, столы, столовая; дом, дома, домишко*. Вывод: гласные в корне слова пишутся одинаково.

Далее – рассмотрение примеров в учебнике или на заготовленном материале

и формулировка правила с опорой на указанный материал.

Затем на готовых примерах учитель дает образец поясняя написание безударных гласных в корне, пользуясь правилом. Затем то же самое делают учащиеся.

Далее – дифференциация слов с ударными и безударными гласными.

Сначала в группе неродственных слов (гроза, зима, снег), а затем в группе родственных слов (леса, лесной, лес). После этого происходит дифференциация слов с безударными А-О и И-Е-Я (гласные Ё-У-Ы-Ю-Э в проверке не нуждаются). Дифференциация слов с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными (мороз, вода, коньки). Дифференциация слов с безударными гласными и слов, которые содержат орфограммы на другие правила (к Маше и у Маши).

После этого следует применять **специальные приемы**, которые способствуют развитию и закреплению навыка самоконтроля на материале слов, затем предложений и текста.

К отступлениям от морфологического принципа правописания относятся также **традиционные и дифференцирующие написания**.

Традиционные написания (или исторические) связаны с историей развития языка, сохранились по традиции, поэтому требуют для объяснения правописания справок из истории языка и письма. В прошлом такие написания в большинстве случаев имели фонетический характер и вследствие изменения фонетической системы языка потеряли опору в произношении, стали необъяснимыми с точки зрения современных живых связей в языке. Традиционные написания могут соответствовать этимологии (происхождению) слова.

Мы считаем, что использование элементов этимологии при изучении орфографии возможно даже при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями. Поясним это утверждение. Известно, что слова любого современного языка, с точки зрения их происхождения, степени сохранения мотивационных связей, оказываются очень разными. Для одних слов эти связи являются живыми: например, *летчик* образовано от *летать*, *настенный* – от *стена*, *подоконник* – от *окно*, *свисток* – от *свистеть*. У других слов мотивационные связи находятся на грани разрушения (например, *наперсток*, *перстень* – от *перст*; *полотенце* – от *полотно*). Третьи слова совершенно утратили своё родство с древними корнями, и только глубокий этимологический анализ может их восстановить (например, *дорога*, *корова*, *соль*, *сахар*, *солнце*).

Считается, что все слова когда-то были мотивированными – возникали от определенных производящих (мотивирующих) основ по определенным словообразовательным моделям. Так, например, от глаголов образовались имена на *-но* с общим предметным значением: от *сучити* (крутить) – *сукъно* (скрученное, свитое); от *толочи* – *толокъно* (толчёное зерно); от *пъхати* (толочь) – *пъшено* (мелкоистолченное зерно, затем – крупа из проса). Стоит открыть этимологический словарь и посмотреть на происхождение таких слов, как *лопата*, *капуста*, *дорога*, *колесо*, как становится понятным написание этих слов. Созданы и специальные словари, объединяющие этимологию и орфографию – этимолого-орфографические (например, авторов Патральной З.С., Бочкаревой Т.А., Павловой Н.В.).

Так, в словаре мы узнаём о том, что слово «апельсин» заимствовано из голландского языка. Голландский «апельсин» в переводе означает «китайское яблоко», т.к. состоит из двух слов: «аппель» (яблоко) и «син» (кит.). Поэтому

орфограмма **А** в слове «апельсин» проверяется голландским «Аппель» (яблоко).

Подобный экскурс в историю необходим при объяснении значения и правописания многих «исконно русских» слов – таких, как *беседа, берёза, благодарить, богатство, вежливый, вельможа, влияние, волшебник, воспитание, восхищение, впечатление, долина, искусство, истина, клевета, лестница, лопата, ровесник, сверстник* и других. Не возникает ли у вас какой-либо ответ на вопрос: откуда к нам пришли эти слова, каково их глубинное значение – доверьтесь своему языковому чутью! Оно у вас точно имеется, т.к. вы носитель языка! И, кстати, это способ, проверить, как оно работает – с помощью любого этимологического словаря.

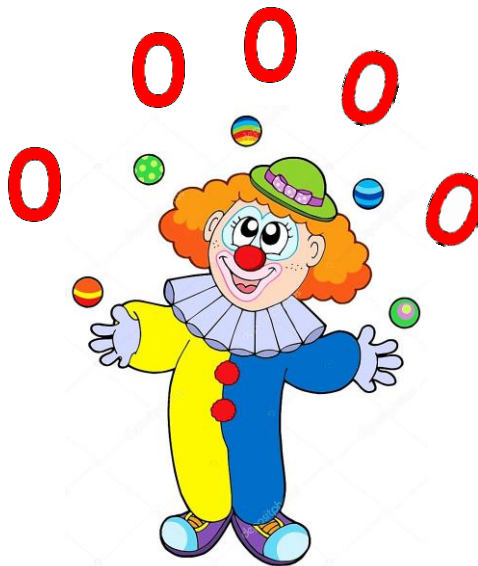
Но не только правописание «исконно русских» слов можно проверить, используя этимологию и этимологический анализ слова. Экскурс в историю слова помогает уточнить значение слова и разъяснить правильное написание многих слов иноязычного происхождения. Лучшим материалом для создания этимологической справки являются этимолого-орфографические словари – в них обосновывается правописание с опорой на происхождение слова. Конец словарной статьи выглядит так: «Орфограмма проверяется...». Например:

Капуста, -ы, ж. Огородный овощ, растущий обычно кочаном, то есть шаром, состоящим из плотно прилегающих друг к другу крупных широких листьев. Из лат. *caput* (капут) – «голова, кочан».

В качестве дополнительных приёмов для запоминания словарных слов всё чаще применяются *ассоциативные рисунки* и *короткие рифмовки* – их можно найти в различных пособиях или придумать самим. Рассмотрите примеры этих рисунков, созданных студентами-дефектологами, прокомментируйте их.



ПОСМОТРИТЕ НА МЕНЯ:
ЗАЯЦ, А НЕ КРОЛИК Я,
ПОТОМУ ЧТО У МЕНЯ
В СЕРЕДИНЕ БУКВА Я



Эти рисунки могут сопровождаться двустихиями, смешными предложениями, которые дети (хотя бы некоторые) спонтанно запомнят. А

составлены онр так, чтобы гласная, которую нужно запомнить в слове, прозвучала несколько раз как ударная – вот так:

КАтенька! КАпусту полиВАй почАще, чтоб КАпуста стАла слАще!

ЛОПата землю ЛОПала, пока сама не ЛОПпнула!

Или: ЛОпата с ЛОвкостью вскопала землю ЛОпастью! (по происхождению, лопата связана с *лопастью*).

В коротких рифмовках обыгрывается написание и орфограмма чётко звучит, но не в проверочном слове, а в других, случайных словах текста :

Орех на дереве висит и сам себе одно твердит:

Как я красив, как я пригОж, как я на букву О похОж!

Подобные рифмовки скрываются иногда в загадках типа «Доскажи словечко»:

И красив он, и вечно молод,

Сердце *Родины* –

Стольный ... ! (город)

Царский трон *престолом* назывался,

В городе особом размещался.

Жили там, конечно, царь с царицей.

Город называли все ... !

(столицей).

Использование мини-кроссвордов: какая буква находится на перекрестке слов (эти слова ассоциативно близки, но второе слово в паре, записанное в клетках вертикально, не является проверочным, хотя именно нужная гласная в нём оказывается ударной): *жонглёр – клоун, собака – кость, корабль – море, аптека – лекарство* и т.д.

Игры со словами: Найди слово в слове (или: что получится из таких-то слов? – см. САНТИМЕТР: можно нарисовать ситуацию: мальчик по имени Сант гуляет с собакой таксой по кличке Метр (такса длиной как раз в метр!). По ней составляется и записывается предложение, а потом ещё раз нужное словарное слово: *Сант и Метр* пошли гулять.

А бывает так, что во втором классе, когда дети еще не умеют работать с «проверочными словами», изучается слово *отец*. Его легко можно связать с рядом понятных им родственных слов (не называя при этом терминов) – *Отчество, Отчий* (дом), вслушиваясь в которые, дети лучше запомнят гласную О. Им с первого класса известно, что учителей надо называть по имени и отчеству, но откуда берется Отчество, скорее всего, знают не все дети.

Учителя знают, что *традиционная система работы* со словарными словами включает следующие этапы: уточнение лексического значения слова (и картинка); рассматривание печатного образца написания слова (во втором классе коррекционной школы лучше дать и печатный, и рукописный) с ударением и выделенной красным цветом орфограммой; чтение по слогам (побуквенно) – так, как написано, громкое проговаривание хором; запись слова по слогам и полностью с выделением орфограммы; составить предложение с новым словом; подобрать родственные слова (они пишутся с теми же орфограммами); закрепление, рассредоточенное и регулярное повторение этого слова в различных упражнениях. В основном это приёмы механические, в том числе *орфографическое проговаривание* – известный в

методике русского языка приём, который способствует развитию орфографической памяти.

Однако практика показывает, что работа над непроверяемыми написаниями даже с учащимися массовой школы, ориентированная только на механическое запоминание, малоэффективна. Многим детям трудно просто запомнить словарные слова, а от многократного повторения одной и той же записи у них очень быстро наступает психологическая усталость, угасает интерес к уроку вообще. Актуальная сегодня система нестандартных, нетрадиционных упражнений со словарными словами позволяет учащимся не только быстрее овладеть правильным написанием словарных слов, но и способствует выработке у школьников навыков и умений быстро и точно подбирать родственные слова, накоплению словосочетаний с ними, что ускоряет оформление предложения и связной речи. Таким образом, в процессе упражнений закрепляются и уточняются знания детей, формируются навыки самостоятельной работы, тренируются навыки мыслительной деятельности и креативности в целом.

Для более успешного усвоения непроверяемых орфограмм необходимо постоянно развивать у школьников все виды памяти: слуховую, зрительную, эмоциональную, тактильную. Процесс изучения словарных слов необходимо сделать интересным, познавательным, что помогает снизить тревожность детей при написании контрольных диктантов и словарного в том числе. Для повышения эффективности работы можно использовать игровой, занимательный материал.

Разнообразные специальные приемы для запоминания словарных слов включают:

- занимательные сказки-миниатюры и рассказы, в которых обыгрываются новые слова, их значение, в том числе с включением элементов этимологии;

- предметно-практическая деятельность детей на основе раздаточного дидактического материала, например, сложение буквы (орфограммы) или слова из отдельных частей (буквы А из трёх красных карандашей как опоры для введения слова КАРАНДАШ; иллюстрирование истории о ВО-РО-НЕ, которая потеряла «хвост» – последний слог – и нашла новый – «бей» – так запоминаем сразу два слова-названия птиц и т.д.); раскрашивание рисунков, заполнение таблиц, перестановка картинок, подбор карточек с иллюстрациями и т.д.;

- ведение индивидуальных словариков и общего классного словаря;
- игровой материал: кроссворды, ребусы, дидактические игры, игровые задания;

- метод информационно-компьютерных – «волшебных» – технологий (презентации, аудио- и видеозаписи);

- упражнения со словами из словарика (выпиши слова – названия предметов мебели и т.п., начинающиеся на определённую букву...).

Например, для запоминания слова КОСМОС удачным является такой *мнемонический (ассоциативный)* приём, который реализуется в беседе с

детьми (в разных классах – в зависимости от вида школ – посмотрите в соответствующие учебники или программы):

– *Ребята! Что такое КОСМОС? Можем ли мы увидеть космос с Земли? Что мы видим в космосе? – Планеты, которые напоминают шары! Если вы нарисуете их, на какие фигуры (и буквы) они будут похожи? – эти планеты помогут вам запомнить две буквы О в слове КОСМОС! Запишите его, поставьте в нём ударение и подчеркните в нём безударную гласную О.* (Можно добавить ещё слово **ОРБИТА**, которое сопровождает каждую планету)

А можно нарисовать планеты вместо буквы О при записи слова **КОСМОС**.

Возможное продолжение разговора тоже способствует закреплению написания:

– Какие планеты вам известны, кроме Земли? (называют) В названии какой планеты встречается буква О? (Солнце). Составьте перекрёсток из слов КОСМОС и СОЛНЦЕ (записывают первое слово по горизонтали с пропущенной безударной гласной, а потом второе – по вертикали – так, чтобы в пустой клетке появилась нужная гласная – ударная в слове СОЛНЦЕ). В какой букве пересеклись слова? (в букве **О**) Составьте предложение с этими словами. Запишем самое интересное ваше предложение (или самое короткое, смешное, необычное и т.д.).

Запоминанию слов с непроверяемыми написаниями способствуют такие, например, стихотворные строки:

*Трудные учить слова
Помогает нам игра.
Петуха назвали "Петя" -
Петь он любит на рассвете.
А медведь, наоборот,
Петь не любит, любит мёд.*

Или обычное предложение: *КОСтя пришёл в КОСтюме, а Павел пришёл в Пальто* (плюс рисунок).

Если в слове несколько одинаковых гласных (считая и ударные и безударные), то полезно посчитать их количество: в слове ДИСЦИПЛИНА три И, а в слове МОЛОКО три О, как и в словах *колокол, золото, долото, молоток, хорошо*, в слове БАРАБАН три А – так же, как в словах *палатка, караван, сарафан* и др. однако методисты считают, что механические мнемонические (ассоциативные) приёмы могут использоваться лишь при условии, что нет других способов усвоить данные орфограммы, помимо их запоминания.

Так же можно попробовать во время физминутки изобразить запоминаемые буквы в словарных словах определёнными позами.

При повторении грамматической темы «Родственные слова» можно выполнить упражнение: вспомнить и записать три-четыре однокоренных слова, либо только к новому словарному слову, либо к обоим словам из перекрёстка (дифференцированное или индивидуальное задание).

Для формирования *орфографической зоркости* рекомендуются упражнения:

- найди в предложении (тексте) слова, которые произносятся не так, как пишутся;

- найди и подчеркни в словах «опасные» места (орфограммы) – для этого громко произноси каждое слово вслух и сравни с его написанием;

- спиши слова, делая пропуски с подчёркиванием на месте орфограмм (подготовь карточку-задание для одноклассника);

- найди слова с орфограммами и запиши их в два столбика: с проверяемой гласной в корне и с непроверяемой (*берёза, осина, сосна, земляника...*) и т. д.

Для материала упражнений желательно брать слова одной тематической группы, обеспечивая тем самым ориентацию на связную речь, что можно подкрепить индивидуальным заданием для некоторых учащихся (*В рассказе на какую тему могут встретиться эти слова? Какие слова ты можешь добавить? Сочини свой рассказ* и т.п.).

А вот упражнение типа «Найди ошибки в словах» не лучший способ работы со словарными словами – глаза запоминают написанное, поэтому нельзя их обманывать!

Лексический запас при изучении словарных слов активизируется при выяснении прямого и переносного значения слов, а также при подборе синонимического или антонимического ряда. Вполне уместны упражнения на классификацию и группировки слов:

- Найдите лишнее слово в каждой строке. Подчеркните его. Почему оно «лишнее»?

Автомобиль, урожай, трамвай, самолёт.

Картофель, помидор, солома, морковь.

Пенал, тетрадь, телефон, карандаш.

- Игра «Кто как голос подаёт?»

Составьте предложения, вставляя пропущенные буквы. Попробуйте объединить эти предложения в рассказ. Озаглавьте его.

П...тух чирикает

С...рока лает

С...бака мычит

К...рова кукарекает

В...рона стрекочет

В...робей каркает

Работая над запоминанием словарного слова *земляника*, спросим у детей, почему эта ягодка так называется и прочитаем им стихотворение-подсказку, выделяя голосом производящее *земля*:

– *Что такое земляничка?*

– *Я девчонка-невеличка.*

Моя матушка – земля.

Наклонись, сорви меня.

Не называя слово *земля* проверочным (нельзя же окончанием проверить корень!), дети усваивают его как опорное для написания гласной **я** в

словарном слове *земляника*.

Нетрадиционная система заключается в комплексном подходе к изучению каждого словарного слова. Важно донести до сознания учащихся, что большинство словарных слов можно проверить с помощью близких и дальних «родственников» слова (используя специальный словарь – этимологический), различные ассоциации, занимательный игровой материал.

Правописание словарных слов обычно закрепляется при записи составленных детьми предложений. Важно обратить внимание ребят на удачно построенные, красивые предложения. Пусть это будет совместное творчество учителя и детей. Уместно обратиться и к художественному тексту, отметить, как интересно, неожиданно использовал слово тот или иной автор. В сильном классе можно попросить ребят придумать предложение, в котором «встретились» бы все словарные слова, которые сегодня повторялись на уроке. (Дети могут поиграть в «живые слова») А если это невозможно, пусть попытаются объяснить, почему (вероятно, учитель намеренно подобрал слова, относящиеся к совершенно разным тематическим группам). Может быть, стоит выделить группы слов и прокомментировать это. Таким образом, занимаясь словарной работой, мы ориентируемся на предложение и текст, т.е. работаем над связной речью.

Формирование орфографических навыков тесно связано с усвоением грамматических понятий. Если у обучающихся не сформированы понятия *корень* и *родственные (однокоренные) слова*, если наблюдается смешение понятий «проверочные» и «однокоренные» слова, значит, школьники испытывают затруднения в подборе однокоренных и проверочных слов, значит, они не готовы к усвоению правил орфографии. Речь идёт не о том, чтобы выучить правила (это не помогает ученикам и в массовой школе)! Необходимо овладеть приёмами, указанными в инструкциях, которые включает правило: как подобрать проверочное слово, как соотнести его с проверяемым, т.е. соблюдать последовательность действий – алгоритм применения правила на практике. Только отработка каждого шага приводит к автоматизации навыка.

Методисты и логопеды говорят обычно об усвоении орфографических знаний и овладении орфографическим навыком. Знать правило наизусть вовсе не означает, что ребёнок стал грамотным и пишет без ошибок. Усвоение правила, как и овладение орфограммами предполагает именно автоматизацию орфографических умений и навыков с опорой на графический план решения орфографической задачи, а также на сформированность навыков самоконтроля.

Коррекционная работа по преодолению орфографических ошибок и дизорфографии у младших школьников должна обязательно включать в себя следующие направления работы:

- дифференциацию гласных и согласных звуков, ударных и безударных гласных;
- формирование и совершенствование операций морфемного анализа,
- работу над однокоренными словами с одновременным расширением и уточнением словарного запаса учащихся;

- актуализацию знаний по правописанию безударных гласных;
- дифференциацию основных понятий – проверяемое и проверочное слово, проверочное и родственное слово;
- подбор проверочных слов различными способами;
- графическое обозначение орфограммы;
- формирование орфографической зоркости.

Даже умение проверять написанное следует тщательно отработать ещё на этапе обучения фонетическому письму (пиши, как слышишь, как произносишь).

Виды упражнений: списывание с выделением орфограмм – сплошное, или выборочное, или осложнённое (с пропуском трудных написаний); диктанты (слуховой, зрительный, выборочный, картинный, объяснительный, комментированный, загадочный, самодиктант – «молчанка» и др.); упражнения игрового характера с элементами занимательности; использование словарей для справки, для составления столбиков слов и т.д.

Закрепить навыки правописания помогают **мобильные пособия** и остроумные приёмы:

– «сигнализация» (с помощью циферблата, на котором расположены пять гласных, причём, смешиваемые пары А-О, Е-И – на расстоянии примерно в «пять часов» друг от друга, а также стрелка – как на часах);

– подсчёт орфограмм (учитель сообщает, какое количество орфограмм в данном предложении или абзаце); определение количества орфограмм детьми и сравнение с названным учителем;

– приём «Правильно ли я написал?»: с подчёркиванием орфограмм и проверкой их одноклассником; списывание; диктант; орфографический разбор;

- орфографический барабан, лото, тренажёры.

Сегодня всё более привычными становится использование информационных технологий, некоторые устройства, тренажёры работают и на усвоение орфографии. Уникальный комплекс коррекционно-развивающего, логопедического оборудования, которое позволяет проводить фундаментальные и прикладные исследования в области психофизиологии, психолингвистики и др., имеется в Научно-методическом Центре психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями (открыт в Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского).

Приведём пример фрагмента урока, мотивирующего детей к поиску разгадки правописания безударных гласных в корне слова (урок разработан Е.Н. Гориной и А.Н. Махотиной на основе применения компьютерных технологий).

- Ребята, вы помните сказку «Винни-Пух и все-все-все»? Читали? Какие приключения случались с Винни?

По-моему, с ним опять что-то приключилось... Он прислал нам очень странное приглашение на свой День Рождения! Я в этом письме ничего не поняла! Вот смотрите сами:

«Привет, ребята! Приглашаю Вас ко мне на День Рождения! Мы с Пятачком уже **обижали** всех наших друзей – пригласили их. Были на очень высокой горе. Шустрый Пятачок слез, а я всё **слизаю!** А ещё я **поседел** с удочкой на берегу, наловил рыбки. Приносите **мечи**, будем играть. Скорее **спишите!** Очень жду. Пух»

- Ребята, вы что-нибудь поняли? Зачем они с Пятачком **обижают** своих друзей? А что Пух **слизывает** с горы? А разве у Винни уже **седые** волосы? А где мы возьмём **меч** и как мы будем в него играть? И всё это он предлагает нам скорее **списать?** А как же День Рождения?!

- Что вас так развеселило? Вы улыбаетесь!

- Какие же слова написаны неправильно? Какие ошибки вы заметили?

- Какое нам надо знать правило, чтобы писать их **БЕЗ ОШИБОК?**

Затем выясняется речевая ситуация:

- Такое недоразумение может случиться с каждым из вас, если вы напишете кому-нибудь письмо с ошибками, записку или приглашение на День Рождения, как Винни, а вас неправильно поймут, как мы не поняли Винни!.. А что же нам надо сделать, чтобы писать слова с безударными гласными правильно? Достаточно ли просто выучить правило наизусть? – Как вы думаете?

Какими бы средствами мы ни старались разнообразить работу на уроке, творчество учителя – главное из них. Упражнения и способы проверки могут быть очень разными, но нужно помнить, что школьники должны выполнять их осознанно.

Необходимым этапом обучения орфографии является **работа над ошибками**. Это очень сложный и иногда скучный этап урока, постараемся и его сделать интересным и значит, полезным.

Орфографические ошибки учащихся – один из самых частотных видов ошибок по русскому языку. К их числу относят: нарушения правил написания морфем – безударные гласные, звонкие и глухие согласные в корнях слов; безударные падежные окончания склоняемых частей речи, личных окончаний глаголов; слитно-раздельные и дефисные написания; неправильные переносы слов; ошибки в употреблении заглавных букв; ошибки в непроверяемых словах; ошибки, свидетельствующие о непонимании значения слов, сочетаний; «графические» ошибки – замены и искажения букв. Ошибки изучаются, выясняются их причины, составляются классификации ошибок. Количество ошибок – один из критериев оценки диктантов, сочинений и других письменных работ учащихся. Для обучающихся с умственной отсталостью имеются специальные приёмы выделения ошибок в сочинениях, чтобы не травмировать ученика, который старался написать интересное сочинение, ошибки исправляют не красным, а синим цветом, и относятся к ним снисходительно, понимая, что ученику трудно решать сразу несколько задач и не всегда это получается.

Система работы над ошибками включает коллективную и индивидуальную работу: исправление ошибок с учетом способности учеников к самостоятельной деятельности и уровня усвоения правила; анализ

ошибочных написаний, выделение группы ошибок, типичных для класса и для каждого ученика; организация рассредоточенной работы над ошибками (повторения) на разных уроках.

Тренировка в применении правил правописания продолжается в течение всех учебных лет. Одним из способов проверки орфографических знаний является спонтанное письмо – например, сочинение, когда об орфографии все как будто забывают. Вот это как раз и есть показатель сформированности, прочности и автоматизации орфографического навыка. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, конечно, действуют более мягкие, гибкие, индивидуализированные формы проверки. Именно в творческих работах ошибки хочется простить, поэтому иногда учитель может исправить их синим цветом, чтобы не травмировать и не огорчать ученика, который очень увлечённо работал над сочинением и забыл проверить ошибки. А в работе более сильного школьника ошибки на изученные правила можно просто подчеркнуть красным цветом, чтобы он сам их исправил. Некоторые ребята помогают учителю в поиске ошибок на доске, но этот приём намеренных ошибок применять следует крайне осторожно: зрительная память может зафиксировать неверное написание, а ученик будет считать его истинным.

Вопросы и задания

Чем отличается практическая грамматика от научной?

Какова роль обучения грамматике детей с ограниченными возможностями здоровья (с умственной отсталостью)?

Что, по-вашему, важнее – научить школьников с интеллектуальными нарушениями правописанию или навыкам связной письменной речи? Обоснуйте ответ.

О каких первоначальных языковых обобщениях мы говорим при обучении школьников с нарушениями развития во втором-четвёртом классах?

В чем заключается специфика работы по грамматике в старших классах коррекционной школы – в отличие от массовой школы и от начальных классов того же вида школы?

Чем обусловлен отбор частей речи для изучения в коррекционной школе?

В чём практическое значение изучения раздела «Состав слова» в коррекционной школе?

Каковы специальные приёмы работы при обучении орфографии школьников с умственной отсталостью? Можно ли такие же приёмы использовать в массовой школе?

Какую связь вы видите в обучении грамматике и орфографии?

Литература по разделу

Аксенова А. К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для студентов пед. вузов. – М. : «Просвещение», 2011.

Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М., 2002.

Аксёнова А.К., Якубовская Э.В. Рабочие тетради по русскому языку «Читай. Думай. Пиши» для 2-4 кл. специальных (коррекционных) учреждений. – М.: «Просвещение». - Любое изд-е.

Воробьёва В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. - М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. — М., 1959. — С. 441-469.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

Георгица Е.А. Организация речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 120 с.

Говорят дети. Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин. СПб., 1998.

Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. М., 2006.

Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка. – М., 1939. – с. 36.

Зикеев А.Г. Сборник упражнений по развитию речи на уроках русского языка. Вып. 1-2. – М., 1995.

Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2006.

Павлова Н.В. Где найти время для развития связной письменной речи школьников с нарушением интеллекта? // Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой, В.О. Скворцовой. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 419-423.

Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для 2 класса специальной (коррекционной) школы: пособие для учителей и студентов-дефектологов. - Саратов, 2004.

Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов массовой и специальной (коррекционной) школ: Пособие для учителей. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2009.

Павлова Н.В. Педагогическая практика в начальных классах коррекционной школы: учебно-методическое пособие. Саратов, 2009.

Павлова Н.В. Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология: современные проблемы и перспективы развития: монография / Е. Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н. А. Удовиченко и др. – Саратов : изд-во Саратов. ун-та, 2014. – С. 196-246. Электронный ресурс 2015. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400.pdf

Павлова Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта. Автореф. канд. дис. – М., 2002.

Павлова Н.В., Шевченко Л.В. Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах / Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во «Саратовский источник». 2016. Вып. 8. С. 115-122.

Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977.

Праздник числа. Сост. В.В. Волина. – М., 1998.

Речь. Речь. Речь: Кн. для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской.- М., 1990.

Савельева Г.В. Совершенствование структуры простого предложения у умственно отсталых учащихся младших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты. Саратов, 1999.

Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов, 1998.

Седов К.Ф. Онтопсихоллингвистика. М., 2008.

Селиванова Ю.В., Павлова Н.В. Формирование речевого мышления у учащихся с различными возможностями // Информационно-образовательное пространство особого ребенка: Материалы XXIII международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и информационное пространство». СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 77-81.

Смирнова З. Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. – М, 1971.

Соколенко Г.В., Павлова Н.В. Творческие работы по репродукциям картин: Рабочая тетрадь по русскому языку для 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учебное пособие для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам (АОП). – Саратов: Издат. центр «Наука», 2016. – 72 с.

Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2001.

Федченко А.П. Формирование синтаксического строя письменной речи учащихся старших классов вспомогательной школы (на материале сложных предложений): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984.

Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: пособие для учителя / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Н.Л. Ипатова, Д.И. Орлова. – М.: Просвещение, 1992. - 95 с.

Харченко В.К. Словарь современного детского языка в 2-х томах. Т. 1, Т. 2. - Белгород: издат. Белгородск. ун-та, 2002.

Цейтлин С.Н. Словарь детских словообразовательных инноваций. – СПб.: «Златоуст», 2006.

Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Чебыкина Т.А. Работа над словосочетанием как средство коррекции синтаксического строя речи младших школьников с недостатками интеллектуального развития: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996.

Якубовская Э.В. Разучивание стихотворений с умственно отсталыми школьниками в пропедевтический период обучения грамоте. Учеб.-метод. пособие по курсу «Методика русского языка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида». М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А Шолохова, 2003.

Якубовская Э.В., Павлова Н.В. Русский язык. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы. Изд-е 7-е. М.: «Просвещение», 2016. 175 с.

Периодические издания

Журналы «Дефектология», «Коррекционная педагогика», «Специальное образование», «Логопед», «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», «Начальная школа», «Дети с проблемами в развитии», «Специальная психология», «Практическая психология и логопедия», «Логопедия», «Школьный логопед», «Логопед в детском саду», «Коррекционные технологии», газета «Первое сентября» и приложения к ней и др.

Обучение чтению школьников с ограниченными возможностями здоровья

Уроки объяснительного чтения в младших классах

Хотелось бы начать этот раздел со слов академика Д.С. Лихачёва: «Основной способ интеллектуального развития – чтение». Или вспомнить слова детского поэта М.Я. Бородинской (см. форзац 2). Этим всё сказано о роли чтения в развитии человека. К сожалению, уже к концу прошлого века многие специалисты – учёные и учителя, а также просто родители с тревогой стали говорить о том, что мы перестали быть самой читающей страной... И сейчас всё чаще слышны предостережения типа: «Осторожно! Спасите книгу!» Дети всё реже увлечены чтением – книги заменяют современные технологии, далеко не безобидные средства общения, с которыми мы практически не расстаёмся... Но всё-таки пока школа и школьная библиотека (можно сказать, «старые кадры») держат оборону...

Без книг трудно представить себе развитие цивилизации. Пока примерно половина студентов (вчерашних школьников) не готовы, не хотят отказываться от книги в пользу интернета... Роль чтения в нашей жизни, действительно, многообразна и связана с духовным богатством человека, а если книга отсутствует в жизни ребёнка или взрослого, очень часто человек за это слишком дорого расплачивается...

На схеме представлено значение книг для обычного человека – оно касается самых разных сфер, сторон жизни, которые «открыты» для чтения, формируются и обогащаются с его помощью. Все ли книжные сферы отражены в вашем читательском багаже?

Для детей с ограниченными возможностями здоровья взаимодействие с книгами имеет свою специфику. Формирование устойчивого навыка правильного чтения без искажения звукового состава слов у детей с какими-либо речевыми нарушениями происходит очень долго. Поэтому в книгах для чтения разных авторов для учащихся 2-4 классов с нарушением интеллекта, например, представлены короткие доступные тексты, из которых учитель может выбрать тексты, с учётом возможностей (степени готовности) учащихся (авторы программ рекомендуют лишь примерные, не обязательные списки литературы для чтения).

Объяснительное чтение (по К.Д. Ушинскому) предполагает внимательное, вдумчивое чтение текста с элементами его анализа (комментирования). Оно составляет основу деятельности учащихся на уроке, т.к. главным источником познания и воспитания является само произведение.

Основными задачами уроков чтения являются:

1. *образовательная* – научить детей читать доступный их пониманию текст вслух и про себя, осмысленно воспринимать прочитанное. Это достигается при условии овладения ими навыками полноценного чтения (сознательное, правильное, беглое, выразительное);

2. *воспитательная* – формирование и развитие личностных качеств учащихся;

3. *коррекционно-развивающая* – связана с речевыми навыками.



Всё, что по силам сделать самим ученикам, не должен выполнять учитель. «Сильные» учащиеся, быстрее других схватывающие смысловое содержание текста, вполне справятся с тем, чтобы задать вопрос по ходу его чтения самостоятельно или прочитав записанный учителем на специальной карточке вариант вопроса. Мы неоднократно наблюдали, как трудно даже ненадолго заставить всех ребят внимательно следить за чтением друг друга, если большинство из них читают очень медленно и с ошибками. Дифференцированный подход к этому процессу (см., например, статью В.А. Озолайте «Методика работы над текстами различного характера в младших классах вспомогательной школы») позволяет преодолеть подобные трудности.

Типичные ошибки при чтении:

1. Замены и смещения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких (звонких и глухих), а также замены графически сходных букв (Х-Ж, П-Н)
2. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова (р,а,м,а)
3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях или перестановках звуков и слогов.
4. Нарушения понимания прочитанного на разных уровнях – слова, предложения и текста.

5. Аграмматизмы проявляются на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения чтением. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, существительного и глагола.

Для совершенствования техники чтения, в т.ч. его правильности и беглости, необходимо систематически выполнять различные тренировочные упражнения, предлагаемые, например, Р.И. Лалаевой («Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников»); А.Н. Корневым («Нарушения чтения и письма»), А.К. Аксёновой и др.

Правильным называется чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах. Ежедневные *специальные упражнения*, начиная с 1-го класса, продолжаются до тех пор, пока у школьников не будет достигнут определённый уровень навыка чтения (чтение постепенно наращиваемых слоговых структур, дифференциация слогов и слов, отличающихся 1-2-мя буквами, или 1-м слогом, или одной морфемой (*мука-муха, следы – слёзы, стол – стоп – стон, решала – решила – решили, утром – уютным, подошёл – подошли, строить – строитель*)), многократное чтение по цепочке, эстафетное, выборочное и др. тренируют у учащихся навык правильного чтения. Ограничиваться только чтением отдельных слов не стоит, чтобы у детей не терялся интерес к процессу чтения, несмотря на его сложность. Игровые занимательные тексты, шутки помогают предупредить утомление ребят. Например, известные тексты А. Шибаяева прекрасно демонстрируют, что значит одна буква!

Летит лентяй на раскладушке,

Грызёт, похрустывая, пушки... (А. Шибаяев «Буква заблудилась»)

При затруднении восприятия смысла можно помочь ученикам «двойными» картинками – нарисовать и пушки, и сушки; допускать только одну ошибку в двустиишии, а не две.

Для детей со сложными нарушениями фонематического слуха необходима также предварительная речевая (артикуляционная) зарядка: упражнения на дифференциацию смешиваемых звуков, на установление места звука в слове, на определение количества звуков в слове, на уточнение артикуляции звука. Материал для зарядки может включать трудные слова из текста, предназначенного для чтения на данном уроке.

Для развития *беглости* чтения (темп, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его проговаривание) предлагаем упражнения в многократном чтении разными способами, в «жужжащем» чтении (учитель замечает время начала чтения, каждый читает вполголоса свой текст из любой книги, которую выбрал сам ученик, по истечении 5 минут примерно раз в 2 недели дети подсчитывают количество прочитанных слов – это количество постепенно увеличивается). Это можно рассматривать как своеобразную речевую гимнастику, подготавливающую к основному чтению.

Для плохо читающих учеников полезно задание на кратковременное чтение или чтение с перерывом на материале диафильмов (отдельных кадров), загадок из книжки-малышки и т.д.

Правильность и беглость чтения у «средних» учащихся помогают совершенствовать зрительные диктанты, методика проведения которых была разработана для нормально развивающихся школьников Зайцевым В.Н. («Резервы обучения чтению») и адаптирована А.К. Аксеновой для детей с нарушенным интеллектом. Вывешивается текст, состоящий из определенного количества слов (ежедневно общее количество букв увеличивается на 1-2-3), дети прочитывают его вслух, запоминают. Текст закрывается на 2-3 минуты, дети записывают его, затем внимательно проверяют, исправляют ошибки. В течение 1-2-х месяцев такие диктанты проводятся ежедневно без перерывов. Подобные упражнения способствуют расширению поля чтения, развитию внимания, сознательности и беглости чтения.

Сильные ученики в 3-4 классе могут вести дневник читателя, составляя отчет о самостоятельном чтении в виде краткой записи в виде пересказа отдельных фрагментов из прочитанного, использовать эти записи на уроках внеклассного чтения.

Формирование полноценного чтения у младших школьников с ОВЗ

Особенности понимания художественных текстов у школьников с нарушенным интеллектом связаны с их дефектом: дети фрагментарно воспринимают прочитанное, при пересказе нарушают логическую последовательность, легко теряют связь между отдельными частями текста, могут перепутать, приписать поступки и качества одних героев другим, дополнить собственными привнесениями описываемые события. Преодолеть подобные ошибки позволяет многократное чтение разными способами.

Полноценное чтение характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью, осознанностью. *Правильность* – чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах. *Беглость* – темп, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его произнесение. *Выразительность* – наиболее полная и адекватная передача эмоционального и смыслового содержания произведения с помощью различных средств интонации. *Осознанность* – понимание информационной, смысловой и эмоциональной сторон текста, постепенно некоторые дети овладевают умением понимать скрытый смысл.

Сознательное чтение обеспечивается, во-первых, специальной подготовкой к восприятию текста (беседа, наглядная ситуация, картины, кино-, видеоматериалы, экскурсии, например, в музеи). Во-вторых, проводится рассредоточенная словарная работа; в-третьих, необходим анализ выразительных средств языка (для преодоления недостатков образного мышления).

Дети работают по самодельным книжкам-малышкам, выполняют занимательные задания, облегчающие процесс чтения: прочитать текст с картинками вместо некоторых слов (существительных), подобрать картинку к предложению, которое надо прочитать, или найти правильную подпись к картинке.

Выразительность – это качество чтения, требующее активизации эмоциональной сферы; читающий может и должен выразить авторское или собственное отношение к тому, о чем он читает. Для обучения выразительному чтению используются упражнения:

1. не просто отчетливое, но эмоциональное, игровое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок во время артикуляционной гимнастики;

2. хоровое чтение предполагает подражание образцу учителя и служит для отработки умения регулировать силу голоса, воспроизводить нужную мелодику и темп речи;

3. чтение по ролям, драматизация текста. Важно соблюдать логическое ударение, паузы, выделять «самые быстрые или медленные, ленивые» или «самые веселые» слова, которые помогают нам «рисовать голосом», читать с разной громкостью и скоростью.

На уроке чтения первое и главное, что должно приковать внимание детей – это умение самого учителя читать выразительно, быть немножко артистом, чтобы заразить учеников желанием прочитать так же красиво и правильно. В основе всей работы над текстом лежат эмоциональные переживания: дети сочувствуют героям, представляют себя на их месте, рассказывают, как бы они поступили в той или иной ситуации. Учителю следует подумать, каким образом то или иное произведение можно связать с жизненным опытом учеников, чтобы подготовить адекватное восприятие ими художественного текста.

На уроке чтения может звучать музыка, могут появиться волшебники, герои произведений и т.д. Все эти элементы урока создают мотивацию для того, чтобы детям хотелось читать. С этой же целью проводятся различные «секретные» игры. Например, в игре «Шепни на ушко» учитель предлагает ученикам сообщить по секрету смысловую ошибку, обнаруженную в тексте, прочитанном про себя. (Ошибкой может оказаться одно слово или лишнее предложение, абзац из «чужого» текста). С удовольствием готовятся школьники к инсценировкам, подбирают или изготавливают самостоятельно элементы костюмов, другие детали, помогающие создавать образы героев. Развивать познавательные способности детей позволяет элементарная работа по анализу текста. Элементы драматизации отдельных моментов произведения, выявление смысловых, причинно-следственных связей, оценка поведения действующих лиц, определение главной мысли произведения – все это активизирует речемыслительную деятельность школьников. После прочтения произведения детям предлагаются различные формы речевой деятельности: словесное рисование, пересказы разными способами, свободные высказывания и др. При этом расширяется и активизируется словарный запас учащихся, постепенно они приобщаются к различным видам связного высказывания.

Роль учебника в организации чтения школьников. Анализ учебных книг для чтения

Школьный учебник для младших школьников с нарушения развития является одним из важнейших дидактических средств обучения, на которое опирается учитель. В связи с этим важно, чтобы учебник полностью отвечал основным требованиям и положениям дидактики, учитывал специфические особенности специальной (коррекционной) школы, т.е. по всем параметрам соответствовал коррекционно-развивающему и воспитывающему характеру обучения.

Содержание учебника по чтению, что очень важно, актуализирует у ребенка не только интеллект, но и чувства, не только логическую память, произвольное внимание, но и образную, эмоциональную память, непроизвольное внимание, максимально опираясь на сохранные возможности детей с таким сложным дефектом, как нарушение интеллекта.

Тематика отобранных произведений определяется воспитательными и коррекционно-развивающими задачами, актуальностью и разнообразием информации, интересами и жизненным опытом учеников.

В целом, при подборе учебного материала во всех учебниках авторы учитывали возрастные и психофизиологические особенности учащихся с нарушением интеллекта; оценивали материал с точки зрения развития их познавательных интересов, нравственного, эстетического воспитания. Литературно-художественный материал, подобранный в учебниках, помогает становлению личности ребенка, его адаптации в обществе.

Рассматривая школьный учебник для детей с ограниченными возможностями здоровья, мы не должны забывать, что *чтение – предмет особый*, это урок для души, сердца и ума каждого ребёнка, и воспитание человека – самая главная задача авторов учебника. Учебник, фиксируя различные элементы содержания учебного процесса, выступает как условная модель урока.

Приведём примеры таких «моделей»!

Книга для чтения во 2 классе (спец. коррекционной школы) М.И. Шишковой в целом рассчитана на основные направления учебной деятельности учащихся на уроках чтения. Они касаются *совершенствования навыков полноценного чтения и развития устной речи*. Решение обозначенных в программе задач учебник обеспечивает представленным текстовым и иллюстративным материалом, его отбором и расположением, а также системой заданий для учащихся. См. разворот данного учебника для 2 класса на след. стр.

Здесь дети найдут и материал для чтения на уроке, вопросы и задания к нему, и подготовительные материалы, столбики для тренировки навыка чтения (это практически начало 2-го года обучения – первый год, когда дети сами читают учебники, ведь в 1-м классе они учились только по Букварю).

Использование *тематического принципа* подбора и распределения литературного материала, сохранение сквозных содержательных линий, ориентировочный аппарат – во всех этих компонентах учебника *учтены*


особенности познавательной деятельности учеников и отражена преемственность учебников от класса к классу.

Читай пра-виль-но
ко ско вско вско-чил
ру дру вдру вдруг

Читай не-лым сло-вом
это
ноги

Че-ре-па-ха
К. Чуковский

До бо-ло-та ид-ти да-ле-ко,
До бо-ло-та ид-ти не-лег-ко.
«Вот ка-мень ле-жит у до-ро-ги,
При-ся-дем и вы-тя-нем но-ги».
И на ка-мень ля-гуш-ки кла-дут у-зе-лок.
«Хо-ро-шо бы на кам-не при-лечь на ча-сок!»
Вдруг на но-ги ка-мень вско-чил
И за но-ги их ух-ва-тил.
И о-ни за-кри-чали от стра-ха:
«Это — ЧЕ!
Это — РЕ!
Это — ПАХА!
Это — ЧЕ-ЧЕ-РЕ!
ПА-ПА!
ПА-ПА-ХА!»



**при
кри
кла
хва
тра
дру**


1. Где лягушки решили отдохнуть?
2. Что случилось с камнем? Кто же это был на самом деле?
3. Почему лягушки не узнали черепаку?
4. Как она напугала лягушек?
5. Что лягушки закричали от страха? Прочитай.

30

Читай пра-виль-но
ря пря спря спря-тал-ся
бе збе взбе взбе-жал

Шум-ный Ба - Бах
Дж. Ривз

В о-чень гром-ких са-по-гах
Хо-дит по ле-су Ба - Бах!
И, за-слы-шав э-тот звук,
В вет-ках спря-тал-ся Тук - Тук,
На сос-ну взбе-жал Цок - Цок,
В ча-щу ки-нул-ся Прыг - Скок;
Чик-чи-ри-шка в лис-тья — порх!
Ше-бур-но-нок в нор-ку — шорх!
Ти-хо - ти-хо все си-дят
И, хи-хи-кая, сле-дят.
Как шу-мит в ле-су Ба - Бах
В о-чень гром-ких са-по-гах.



**слы
пры
пря
сле
збе
зву
гро**

1. Ты узнал, кто такой Ба-Бах?
2. Почему все прячется от него в лесу?
3. Найди на картинке животных, о которых говорится в стихотворении. Назови их. Покажи, от кого они спрятались.
4. Как ты думаешь, почему автор так назвал их?
5. Можешь ли ты назвать по-другому ко-та, со-ба-ку, ко-ро-ву?

31

Лабиринт

Рассмотрим на примере учебной книги для чтения в 4 классе коррекционной школы VIII вида (авторский коллектив: В.В. Воронкова, З.Д. Будаева, С.А. Казакова, Т.В. Лусс, И.Е. Пушкова, В.В. Строганова; М.: «ВЛАДОС»), как устроен учебник, его положительные стороны и недостатки.

«Чтение» для 4-го класса открывается обращением к учащимся и состоит из 9 тематических разделов. Приветственное слово к юным читателям (на стр.3) – это эмоциональное обращение к детям, привлекающее их к содержанию учебника и серьёзной работе с ним.

Учебник имеет чёткую структуру, элементы которой имеются во всех разделах и оформлены в соответствии с принципом единообразия.

Каждый раздел открывается красочной иллюстрацией, связанной с заявленной темой. Далее располагаются специально отобранные по теме в соответствии произведения народного творчества, доступные для учащихся рассказы, стихи, сказки классиков русской и зарубежной литературы.

Большинство представленных в учебнике авторов – известные детские писатели и поэты XIX-XX-го веков (Л. Толстой, Н. Некрасов, В. Гаршин, И. Никитин, А. Майков, Н. Рубцов, Л. Кассиль, Ю. Яковлев, А. Гайдар, Н. Сладков, Э. Шим, Е. Шварц, В. Голявкин, Д. Родари и др.). Некоторые авторы малоизвестны для широкого круга читателей и, как нам кажется, их произведения, в отличие от классики, не представляют собой особой художественной ценности, не отличаются оригинальностью и образными средствами, например, стихи Е. Боковой. Нам кажется, что, по крайней мере,

стихотворение «8 Марта» необходимо заменить. Есть много стихов, которые не просто абстрактно рассказывают о том, что это за праздник, а связывают этот день с узнаваемыми детьми сюжетами, что отвечает воспитывающему характеру уроков чтения, понятно и значимо для учащихся начальной школы (как, например, стихотворение «Если был бы я девчонкой»).

После каждого произведения даётся ряд вопросов и заданий по тексту – необходимая и очень *важная составная часть для уроков объяснительного чтения* в начальной коррекционной школе.

Разделы завершаются обобщением по теме. В двух разделах предлагаются задания, ориентирующие детей на *внеклассное чтение* (зад.6 на стр. 27 и зад. 9 на стр.126). После стихотворения В.Безбородова «Кошки-мышки» (стр. 85) одно из заданий также предполагает чтение текстов вне урока: *Прочитайте сказки С. Маршака «Сказку о глупом мышонке» и «Сказку об умном мышонке». Чем отличаются и чем похожи герои этих сказок и стихотворение.*

Тематика произведений в основном определяется воспитательными и коррекционно-развивающими задачами, актуальностью и разнообразием информации, интересами и жизненным опытом учеников, учитывает их возможности. *Сквозные содержательные линии* отражаются в названиях и сюжетах произведений, включённых в учебники 3-го и 4-го классов, что облегчает школьникам усвоение содержания прочитанного.

Более значительное место в учебнике для 4 класса, чем для 3-го, отводится произведениям на морально-этические темы, что объясняется важностью решения воспитательных задач на уроках чтения, а также изменением возраста учащихся. Вопросы, касающиеся межличностных отношений в семье и школе, всё больше волнуют их. Эти потребности учтены при формировании специальных разделов: *«Где правда, там и счастье», «О добре и дружбе, о мире и труде».*

Возрастает удельный вес разделов, включающих произведения о родной земле (*«Родина краше солнца, дорожке золота», «На страже Родины»*), о хлебе, о ценности знаний.

Возможно, различную стилистическую окрашенность в названиях разделов следует сгладить, смягчить. Одни названия очень компактны (*«Без хлеба не прожить», «Ученье – главное богатство»*), другие не укладываются в одну фразу или строку: *«Ах, какая красота! В гости к нам пришла весна!»* (длинное название и неудачная рифма). Название раздела *«Где правда, там счастье. Где ум, там и толк»*, представляющее собой пословицу, выглядит несколько двусмысленно.

Организации внимания учащихся в целом *способствует аппарат ориентировки*, представленный в учебнике. Специальные рубрики, указывающие на вопросы и задания по тексту (*Вопросы и задания* – шрифт синего цвета) и по разделу (*Вопросы и задания по теме* – коричневый шрифт), отмечены знаком вопроса в рамочке непосредственно перед названием. К этой системе дети уже привыкли в 3-м классе. На наш взгляд, необходимо дополнить систему ориентировки введением специального шрифта для вопросов и заданий после прочитанного, отличного от шрифта

для текстов. В учебнике применяется только жирный шрифт для выделения слов и выражений, с которыми проводится специальная работа после текста. При включении пословиц в вопросы и задания их тоже необходимо выделить – они абсолютно сливаются с остальными словами. Этот компонент ориентировки важен для организации внимания и сосредоточенности детей, для упрощения восприятия читаемого текста умственно отсталыми детьми.

Основной задачей обучения чтению в 4 классе коррекционной школы VIII вида, как известно, является продолжение *формирования и совершенствования важных общепредметных умений и навыков*: правильно и выразительно читать, понимать текст, отвечать на вопросы и выражать свои мысли по поводу прочитанного. Для решения этих задач в учебнике предусмотрена определенная *последовательность и очередность разножанровых текстов* для чтения, что отвечает принципам систематичности и доступности. В начале года детям предлагаются тексты меньшего объема, занимающие примерно третью часть страницы (например, стихотворение М. Матусовского «С чего начинается Родина?» на с.5, рассказы К. Ушинского и С. Романовского о России, с.6-7), затем постепенно их объем нарастает (до 2-3-х стр. - в конце года, например, дети читают рассказ Н. Носова «Заплатка», сказку «Цветик-семицветик», по В.Катаеву). При этом сохраняется чередование более и менее объёмных произведений разных жанров. Самые крупные произведения – «Сказка о потерянном времени», по Е. Шварцу (стр. 19-26) и «Лягушка-путешественница» В. Гаршина (стр. 35-41) – состоят из трёх частей и предусмотрены для чтения в течение нескольких уроков.

Практическая направленность прослеживается во всех заданиях, которые касаются формирования умений и навыков работы с текстом, совершенствования всех сторон речи учащихся. *Деятельностный характер обучения* предполагается в некоторых вопросах и заданиях, требующих выполнения определённых операций (разделить текст на части, нарисовать иллюстрацию) или выразительно по ролям прочитать что-либо. Однако, на наш взгляд, подобные задания не исчерпывают всех возможных видов деятельности детей. Следует заметить также, что в ряде заданий от учащихся требуется то, что они не в состоянии выполнить самостоятельно. В некоторых случаях учебник помогает детям. Например, после чтения рассказа «Честное слово», по Л. Пантелееву, авторы учебника предлагают цепочку из 3-х заданий, которые последовательно подводят учеников к очень сложному виду речевой работы – краткому пересказу:

1) *Раздели рассказ на части (хотя он уже разделен). О чем говорится в каждой части? Озаглавьте их* (зад. 10 на стр. 94);

2) *Перескажите рассказ по частям* (зад.11 на стр. 95);

3) *Попытайтесь дать краткий пересказ, выделяя основное в вашем изложении* (зад.12).

Формулировка наиболее частотного в учебнике задания (оно предлагается почти после каждого стихотворения и некоторых прозаических текстов) вряд ли понятна ученикам: *Научитесь читать стихотворение (или текст) выразительно*. Или: после рассказа Н. Сладкова «Всеми свое время»

(стр. 64): *Научитесь читать рассказ по ролям.* Подобная цель ставится в зад.3 на стр.9, зад.8 на стр.62, зад.5 на стр.80, зад.4 на стр.118 и т.д. Как этому научиться, вероятно, подскажет учитель, но нам кажется, что хотя бы в некоторых заданиях следует предусмотреть подготовительную работу с текстом для отработки с детьми элементов интонации. Тексты учебника, поэтические и прозаические, с включением диалогов, позволяют организовать такую работу (чтение одного отрезка текста то быстро, то медленно, то громко, то тихо, затем осознанный выбор «самой тихой» строчки и «самой громкой» и т.п.).

Непосредственную подготовку к выразительному чтению во многом обеспечивает также *усвоение содержания читаемого* в процессе фрагментарного анализа произведений.

Совершенствование *сознательности* чтения, формирование привычки читать вдумчиво обеспечивается прежде всего *специальной словарной работой*. Незнакомое для детей слово, непонятное выражение выносится на нижнее поле страницы, где даётся его объяснение, в том числе путём синонимичной замены: *испокон века – с давних времен* на с. 6; *положа руку на сердце – совершенно искренне, чистосердечно, откровенно* – целый синонимичный ряд на с. 7, *не грузно – не тяжело* на с.47, *ремесло – профессия*, на с. 112 и др. Использование данного приема способствует целенаправленному пополнению словарного запаса учащихся. Однако такая работа ведется недостаточно регулярно. Нам думается, что такие трудные для понимания, редко встречающиеся слова, например: *Отечество, оплот, караван* и многие другие, тоже требуют хотя бы кратких пояснений. В стихотворении «Чем пахнут ремёсла» Д. Родари (стр. 111) множество знакомых слов – (*сдоба, скипидар, блуза, мускатный орех, плуг*), но пояснение дано только к слову *ремёсла*.

В учебнике имеются вопросы, предполагающие *самостоятельное объяснение* учениками довольно редких слов и выражений, употребляемых авторами произведений. Например, требуется объяснить слова: *жатва, быль, небыллицы, выгон, миндаль* и др., выражения: *тяжело на сердце, золотая нива, студёная пора* и т.д. Указанные слова выделены жирным шрифтом в самой формулировке вопросов и заданий.

В учебнике часто используются *пословицы*, работа с которыми не только приобщает учащихся к духовно-нравственным ценностям народа, знакомит с его самобытностью, но и развивает логическое мышление, умение устанавливать причинно-следственные связи. Для того чтобы оптимизировать коррекционно-развивающие процессы, пословицы необходимо отграничить от основного текста заданий, выделив их цветом или шрифтом. Приведём примеры пословиц, в разной степени актуальных для учащихся (иногда пословицы записываются парами, т.к. являются синонимичными): *Пришло время жать – некогда дремать; День прозеваешь – урожай потеряешь* - после рассказа Э. Шима «Жатва» (на стр. 48); *Не страшна врагов туча, если армия могуча* - после чтения отрывка из рассказа Л. Кассиля «Твои защитники» (на стр. 90); *Воровство - последнее ремесло* - в обобщающих вопросах по одному из разделов (стр. 85), *Дал слово – держи* (стр. 94).

Количество пословиц в учебнике приближается к 40, что вполне достаточно. Не все из них одинаково равноценны по воспитательным возможностям и с методической точки зрения. Иногда приводятся неполные пословицы, непонятные для детей: *С правдой не шути* (стр. 85). Авторы стремились использовать типовые задания к ним с целью выработки у школьников определенных навыков и привычки разбирать значение пословиц, но формулировки заданий применяли различные: на стр. 56: *Прочитайте пословицы: Горька порой работа, да хлеб сладок. Не трудиться, так и хлеба не добиться. В каких случаях их можно употребить?*; на стр. 57: *Как можно применить в жизни эти пословицы?*; на стр. 27: *Прочитайте пословицы. Объясните, как вы понимаете их значение.* В данном случае мы бы сократили количество пословиц до 2-3-х вместо 6!, т.к. детям достаточно трудно объяснять значение некоторых пословиц без опоры на конкретные тексты: *Красную речь красно и слушать, Где нет знаний, там нет победы, Знание – половина ума.*

Работа с иллюстративным материалом – одно из эффективных средств формирования познавательной деятельности учащихся и коррекции недостатков их развития. Большинство иллюстраций к текстам нам показались удачными. Лица изображённых героев выразительны, естественны. В иллюстрациях почти к каждому рассказу, стихотворению, отражены важные моменты, события, представлены главные герои. Авторы не всегда акцентируют на них внимание учащихся (стр. 86-87,), но, может быть, в этом и нет необходимости. Помимо анализа иллюстраций детям часто предлагается самим что-либо нарисовать по тексту (зад.4 на стр.26). Иногда это рисование проводится в словесной форме (зад.7 на стр.104), что способствует активизации собственной речи школьников и развивает их минимальный творческий потенциал. Красочная и доступная для детей наглядность, которая в целом оставляет благоприятное впечатление, отвечает задаче эстетического воспитания и способствует развитию сознательности чтения. К сожалению, не используются в учебнике потенциальные возможности форзацев (как и в учебнике для 3-го класса).

Развитию устной связной речи в учебнике уделяется большое внимание. Выше уже говорилось о том, учащиеся постепенно обучаются пересказу в процессе систематической работы, направленной на понимание содержания произведений, на обогащение и уточнение словарного запаса, на обучение правильному построению предложений. Им предлагаются также задания с элементами творчества, которые направлены на формирование умений и навыков самостоятельной работы. Например,

- после рассказа К. Ушинского «Осень» (стр. 31) – *Рассмотрите иллюстрацию. К какому периоду осени она относится? Нарисуйте свои иллюстрации к разным периодам осени.*

- после стихотворения Е. Трутнева «Времена года» (стр. 65): *Распределите четверостишия между учениками своего класса. Прочитайте, используя роли разных художников. Выучите их наизусть.*

- после сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» (стр. 126): *Если бы у вас был такой волшебный цветок, каковы были бы ваши желания? Что вы пожелали бы?*

Обучение элементам **сравнительного анализа** предполагается, например, после чтения рассказа В. Осеевой «Почему?» (стр. 71) и стихотворения А. Кушнера «Кто разбил большую вазу?» (стр.75): *Как вы думаете, что общего в рассказе «Почему» и в этом стихотворении?; - Почему человек испугал льва? Правильно ли он поступил? Объясните, почему.* (стр. 84) и др.

К *оценке* поступков героев и сопоставлению с собственным опытом по разным поводам учащиеся привлекаются в зад. 3 на стр.26 , зад. 6 на стр. 42, 9 на стр.94. При выполнении этих заданий дети задумываются, часто ли они теряют время даром, как они сами заботятся зимой о птицах, всегда ли выполняют свои обещания.

Обращение к опыту учащихся, стремление к тому, чтобы дети сопоставляли поступки героев, события, описываемые в текстах, с собственной жизнью, с современной реальностью, находим в ряде заданий: зад. 6 и 7 на с.94, зад.7 на с.95, зад. 4 и 5 на с.109 и др.: после рассказа В. Голявкина «Как я встречал Новый год» (стр. 68): *Расскажите, как вы встречаете Новый год;* после рассказа Д.Драгунского «Тайное становится явным» (стр. 79): *Случались ли с вами похожие истории?;* после рассказа П. Дудочкина «Рубль» (стр. 80): *Были ли случаи, когда вас несправедливо в чем-то обвиняли?*

При обобщении первого раздела («Родина краше солнца, дорожке золота», с.11) из 10 вопросов и заданий 5 непосредственно обращены к опыту учащихся.

Очень важно на уроках чтения активизировать *эмоциональную сферу* юных читателей. В некоторых вопросах и заданиях учебника частично реализуется цель – научить детей выражать свои чувства. Чаще вопросы касаются эмоциональных характеристик текста. Например, после стихотворения А. Майкова «Осенние листья по ветру кружат...» (стр. 32): *Грустное или веселое это стихотворение? Почему?;* после белорусской сказки «Легкий хлеб» (стр. 56): *Какими словами можно охарактеризовать волка?;* после стихотворения И.Никитина «Полюбуйся: весна наступает...» (стр. 98): *Что вы чувствуете, когда читаете это стихотворение?*

Обращение к *эмоциональной оценке* происходящего, к размышлению по поводу различных ситуаций, способствующее **нравственному воспитанию**, анализу своих поступков в похожих ситуациях собственной жизни, – обязательно должно отражаться на страницах учебника по чтению для начальной школы. К сожалению, некоторые вопросы и задания построены таким образом, что затрудняют понимание учениками их цели. Так, в зад. 6 (стр. 123) к сказке В. Катаева «Цветик-семицветик» предпринята попытка представить краткое содержание пропущенного фрагмента текста в одной фразе. Дети вряд ли поймут, что это означает очень насыщенное по информации предложение в 28 слов. А им нужно сделать вывод и ответить на вопрос: *была ли девочка довольна исполнением своих желаний?* Может быть,

есть смысл порекомендовать ученикам самостоятельное чтение полного текста сказки «Цветик-семицветик» (в конце года это доступно) и обсудить прочитанное на уроке внеклассного чтения.

На страницах учебника всё-таки маловато произведений авторов – наших современников, живущих и успешно работающих или недавно ушедших. Это прекрасные детские поэты Б. Заходер, В. Берестов, А. Усачёв, Р. Сеф, М. Яснов, Г. Кружков, Ю. Мориц и многие другие. Современная жизнь не похожа на ту, которая была у детей лет 50 назад, а тем более в 19-м веке. Поэтому отсутствие произведений современных авторов (в том числе по причине сохранения авторских прав) не должно ограничивать учителя в предпочтении их текстов.

К сожалению, в данном учебнике отсутствует *жанр научно-популярной статьи*, рекомендованный методистами-дефектологами (например, А.К. Аксёновой). При наличии огромного количества современных энциклопедических изданий для учащихся массовой школы, хотелось бы упрощённые, адаптированные варианты интересной информации из подобных изданий увидеть на страницах учебников и для 4-го, и для других классов.

Известно, что у детей с нарушениями интеллекта *специфическое чувство юмора*. Именно на уроках чтения его следовало бы развивать. Мы заметили один шуточный вопрос в учебнике (на стр.112, после анализа стихотворения Д. Родари «Чем пахнут ремёсла» – это заключительный вопрос: *А чем пахнут лодыри?*, в тексте есть подсказка в виде непрямого ответа на него: *«Только безделье Не пахнет никак.»*). Мы считаем, что добрых шуточных текстов и подобных остроумных вопросов должно быть больше, тем более что недостатка в них современная детская литература не испытывает (М. Яснов, М. Бородицкая, Г. Остер, Т. Собакин, Р. Муха и др.).

Любовь и уважение к книге начинается с бережного отношения к слову, с умения произносить его так, чтобы оно звучало, пело, радовалось. И ещё с осознания того, почему надо уметь *грамотно оформлять письменную речь*. В этом плане учебник должен быть образцом для ученика. К сожалению, в данном учебнике обнаружилось значительное количество различных ошибок и недочётов. Наличие орфографических и массы пунктуационных ошибок (даже фактической – дважды! в фамилии известного, замечательного поэта А. Кушнера на стр.7 и 128) снижает уровень издания и требует обязательного устранения при переиздании учебника. Некоторые *орфографические ошибки* (именно так воспринимается запись) возникли от того, что шрифт, выбранный для выделения названий разделов и текстов, состоит из прописных букв, поэтому имена собственные в названиях разделов (*РОДИНА*) и произведений (*ОТЕЧЕСТВО, РОССИЯ, МОСКВА, НОВЫЙ ГОД, 8 МАРТА, ДЕНЬ ПОБЕДЫ*) нейтрализуются, причём дважды (в самих текстах на с.5, 6, 9, 10, 66, 87, 98, 117 и в оглавлении – на с.127-128).

Форма записи названий тоже имеет важное значение. Если это стихотворные строки, то и записывать их нужно соответствующим образом, иначе трудно читать и воспринимать: на с.29 именно тот случай, когда перенос обстоятельства на следующую строку воспринимается как отрыв его

от сказуемого, а прилагательного-определения – от существительного, и это затрудняет, замедляет процесс осознания смысла, что особенно недопустимо в текстах, предназначенных для умственно отсталых школьников. Название раздела на с.29 и в оглавлении на с.127 затрудняет выразительное чтение. Подобный недочёт находим также на стр. 27 при записи загадки: *Не куст, а с листочками, не рубашка, // А сшита, не человек, а рассказывает.*

Таким образом, от каждого современного учителя требуется серьёзный, вдумчивый подход при выборе учебников (текстов) и творчество при их использовании, применение экспериментальных приёмов и методов обучения.

Методика работы над произведениями различных жанров в начальных классах коррекционной школы

Задания

1. *Назовите литературные жанры. Какие из них наиболее доступны для изучения младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья?*

2. *Просмотрите учебники по чтению для коррекционных школ. Какие жанры присутствуют на их страницах?*

3. *Какие критерии отбора произведений вы бы выбрали в качестве основных для школьников с особыми потребностями?*

Существуют приёмы, которые характерны для изучения любого художественного произведения, методика располагает также специальными рекомендациями, относящимися к каждому из жанров литературного творчества.

Сказка – наиболее доступный и любимый для всех детей жанр. Занимательность и конкретность сюжета, строгая последовательность его развития, четкость и определенность характеров персонажей, постоянные повторы слов и выражений облегчают понимание содержания сказки учащимися специальной (коррекционной) школы.

В сказке заложена огромная воспитательная сила, моральные принципы не декларируются в ней, а выражаются в ярких образах и поступках героев. Сказка становится благодатным материалом и для развития у детей связной устной речи. Ее композиционная четкость, однозначность логических связей создают благоприятные условия для первоначальной тренировки в передаче содержания.

В программе специальной (коррекционной) школы представлены все виды сказок: бытовые («Чья помощь лучше?» - 2 класс, «Мужик и царь» - 7 класс), волшебные («Сказка о рыбаке и рыбке» - 4 класс, «Снежная королева» - 7 класс), сказки о животных («Лиса и журавль» - 3 класс, «Журавль и цапля» - 7 класс).

К обязательным этапам работы над художественным текстом относятся: подготовка учащихся к восприятию текста (вводная беседа), образцовое чтение учителем, вопросы для определения первоначального восприятия

(главные впечатления, что понравилось, кто герой), первоначальное чтение учащимися; элементарный анализ текста; повторное чтение (разными способами: по цепочке, выборочно, по ролям и др.), закрепление основного содержания прочитанного текста; составление плана; пересказ (в 1-2 классах – ответы на вопросы). Те же этапы при работе над сказкой уточняются:

1. При подготовке к чтению сказки важно организовать наглядно-практическую деятельность детей или провести соответствующую беседу. Перед чтением сказки «Колобок», например, целесообразно, чтобы дети увидели настоящего колобка, рассмотрели, из чего он испечен, какой он формы, легко ли катится.

2. Чтение сказки в младших классах можно сопровождать показом диафильма, динамических иллюстраций. Так, начиная чтение сказки «Колобок», учитель может нарисовать на доске дом с завалинкой, открытым окном, в окне поместить фигурку деда, у завалинки - старуху. По мере чтения сказки колобок появляется на окне, на траве, на дорожке и т.д. (это могут продемонстрировать дети на фланелеграфе, например, или магнитной доске).

3. Сказку не следует только читать. Лучше использовать так называемое чтение-рассказывание, когда учитель, почти не заглядывая в книгу, «показывает» сказку, что сопровождается соответствующей мимикой и жестами. Сказка может быть прослушана в записи.

4. Анализ проводится без акцентирования внимания на вымысел и правду.

Вопросы формируются так, как будто все события происходили на самом деле. Только в конце работы над сказкой (например, «Лиса и журавль» в 3-м классе) возможен перенос основной идеи на сходные ситуации из реальной жизни и обсуждение того, как должны поступать настоящие друзья.

5. Сказку удобно читать по ролям, но лишь после того, как дети прочитали ее, разобрали характеры героев и т.п.

Дети должны хорошо быть подготовлены к пересказу сказки. Сказка рассказывается подробно, близко к тексту, с использованием особых сказочных словечек и выражений (записываются в тетрадях и на доске). При пересказе в младших классах необходимо использовать картинный план (который может нарисовать учитель). Дети могут вспомнить и изобразить зверей, которые действуют в сказке.

Развитие речи учащихся на уроках объяснительного чтения – это цель всех выполняемых упражнений. Слушание и чтение, рассказывание и некоторые записи – это все виды речевой деятельности, тренировка в которых происходит на каждом уроке чтения.

Психолого-педагогические требования к отбору поэтических текстов для изучения в начальной школе

Детская литература – одно из действенных средств воспитания

подростающего поколения, поэтому отбор произведений для изучения их как в массовой, так и в коррекционной школе – очень важное и ответственное дело. Стихотворение – самый короткий и ёмкий жанр, в коротких строчках нужно суметь сказать многое. Это удаётся не всем. Один из любимых детских поэтов С.Я. Маршак признавался: «К поэзии для детей меня привело то, что здесь нужно было быть чистым и честным». У каждого человека, наверное, есть свои параметры оценки, предъявляемые к художественным произведениям. Мы убеждены, что искренние чувства могут вызвать только такие стихи, в которых гармонично соединились и мысли, и чувства (по С.Я. Маршаку).

Авторитетом среди специалистов пользуются требования к детской поэзии, которые содержатся в знаменитых заповедях К.И. Чуковского, статьях С.Я. Маршака, А.М. Горького К.И. Чуковского и других авторов. Приведём некоторые из них:

1. Широта и многообразие тематики детских произведений, их связь с действительностью.
2. Важнейшими критериями являются образность, музыкальность, оригинальность сравнений.
3. Стихотворения должны быть графичны: в каждой строфе (или двустишии) должен быть материал для художника. Стихи, печатаемые без рисунков, теряют чуть ли не половину своего содержания.
4. Сюжет детских книг обычно имеет четкий стержень, не дает резких отступлений. Для него характерны как правило быстрая смена событий и занимательность. «Нужна наибо́льшая смена образов» Словесная живопись должна быть лиричной: ребенку нужно, чтобы в стихах были и песня и пляска; стихи будут понятны ребенку, если они в виде лирических песен, каждая со своим ритмом, со своей эмоциональной окраской, как произведения устного народного творчества
5. О ритме и размере: а) преобладающим ритмом должен быть непременно хорей. Стихотворения, написанные хореем, наиболее просты для чтения и для заучивания наизусть; б) структура стиха должна соответствовать тем эмоциям, которые этот стих выражает: от хорея переходить к дактилю, от двустопных стихов к шестистопным, нужна подвижность и переменчивость ритма.
6. О рифме: а) рифмы в стихах для детей должны быть на самом близком расстоянии одна от другой; б) Слова, которые служат рифмами, должны быть главными носителями смысла всей фразы. Такие стихи легче всего и для восприятия, и для заучивания.
7. Каждая строка детских стихов должна жить своей собственной жизнью и составлять отдельный организм. Иными словами, каждый стих должен быть законченным синтаксическим целым, потому что у ребенка мысль пульсирует заодно со стихом. Детские стихи не допускают внутренних пауз, иначе будет нарушен напев. Каждое предложение должно замыкаться либо в одну, либо в две строчки.
8. Нужна повышенная музыкальность поэтического произведения, а она достигается плавностью, певучестью звуков. В речи ребенка нередко

встречается борьба с согласными, преодоление согласных, поэтому важно не допускать скопления согласных в детских стихах. Без музыки нет поэзии. Всякий настоящий поэт тонко чувствует неразрывность значения и звучания слова. Он подбирает слова с определенными звуками не случайно. Аллитерация и ассонанс, элементы звукообразности недоступны пониманию умственно отсталых детей в теоретическом плане, но практическое их воздействие на читателя и слушателя учитель должен знать и учитывать в работе с поэтическими произведениями.

9. Нельзя загромождать детские стихи прилагательными. Стихи, которые богаты эпитетами – стихи для старших детей. Маленьких детей по-настоящему волнует лишь действие, быстрое чередование событий.

10. Детские стихи должны быть игровыми, так как почти вся деятельность младших школьников, за очень небольшими исключениями, выливается в форме игры. Вместе с тем для младших школьников вспомогательной школы словесная игра представляет большую трудность.

11. Путем постепенного усложнения поэтической формы надо подвести детей к восприятию великих поэтов. Это и будет подлинным стиховым воспитанием.

12. Стихи для изучения необходимо подбирать такие, чтобы в них гармонично соединились и мысли, и чувства.

С.Я. Маршак обращает внимание на то, что нужно знать психологию ребёнка, тонко чувствовать его натуру, его разносторонние интересы, помнить своё собственное детство. «Детская литература ни в коем случае не освобождает от серьёзности, от глубокого знания жизни, от необходимости быть мастером. А вдобавок ко всему детский писатель должен больше, чем какой-либо другой, сохранять свежесть чувств и впечатлений, помнить своё собственное детство и близко, как товарищ, друг и учитель, знать ребёнка наших дней... Подлинный секрет детской поэзии в том, что автор ее умеет играть со своим читателем и в то же время быть с ним вполне серьёзным. Без этой серьёзности детская книга впадает в фальшь и сюсюканье, а без игры – в назидание».

С.Я. Маршак говорил: «Приохотить малышей к чтению или слушанию самое трудное. Тут нужна разговорная интонация, совершенно особая доходчивость. Быть может поэтому за 30 лет я сделал для маленьких не так уж много. Нужно детское, но детское, доведенное до большой поэзии. Ориентироваться на определенный возраст, и, если стихи получились, они останутся для всех возрастов».

Слову, словесному мастерству посвящены многочисленные статьи, заметки, в которых Маршак последовательно отстаивал те же принципы, что и в своем поэтическом творчестве. В статье «Заметки о мастерстве» Маршак утверждал, что сила и жизненность материала позволяет поэту брать на себя разнообразные и ответственные задачи. «Если стих живет не праздной жизнью, а работает, он выдерживает огромный груз прозаического житейского материала, отнюдь не теряя своей поэтичности и музыкальности».

В своей статье «О хороших и плохих рифмах» С.Я. Маршак отмечает,

что рифма богата и действенна не только звуковым содержанием, но и значением рифмующегося слова, его местом в строю. Самуил Яковлевич ратовал за то, чтобы рифма работала. Он говорил, что рифмы оригинальные, новые, своеобразные... вызваны оригинальными, своеобразными мыслями и чувствами. Говоря об истинном мастерстве, Маршак приводит интересный образ: «Боксер борется не рукой, а всем туловищем, всем своим весом и силой; певец поет не горлом, а всей грудью. Так пишет и настоящий писатель: всем существом, во весь голос, а не одними рифмами, сравнениями или эпитетами... То же относится и к стихотворным размерам. Если этот размер не работает, не несет нагрузки, если он пустая формальность, он тоже обречен на отмирание».

Часто ребята, даже не вникая в смысл стихов, любят их за ритм. Так, например, подчас не понимая слова, любят они игровые считалки. Именно ритмическая четкость делает для них доступными такие стихи, как «Почта», хотя они еще не знают географических названий.

Подводя итоги, добавим, что при изучении стихотворений не стоит увлекаться анализом – надо просто радоваться искусству рифм и ритма, играть словами, а без удовольствия стихи гаснут. Некоторые стихи – это просто шутка, ироническая зарисовка, и чтобы выразить понимание смысла, достаточно просто улыбнуться.

Уроки литературного чтения в старших классах коррекционной школы

Уроки чтения играют особенно важную роль в формировании нравственного мира школьников, их мировоззрения.

Структура учебных книг для чтения в 5-6 и 7-9 классах. Этап литературного чтения в коррекционной школе ограничен рамками 7-9-х классов, на 5-6 классы приходится переходный период (по сути то же объяснительное чтение, но на материале более крупных произведений). Литературное чтение предполагает изучение художественных произведений в хронологической последовательности (см. учебники), в отличие от тематического принципа их подбора в младших классах. Более подробно в старших классах учащиеся знакомятся с биографией писателей и изучают несколько произведений одного автора.

Развитие речи учащихся на уроках чтения происходит при выполнении абсолютно всех заданий, т.к. они связаны с разными видами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Упражнения с элементами творчества предполагают: придумывание продолжения описываемых автором событий; словесное рисование – например, составление портрета героя; пересказ текста с изменением лица; подбор пословиц и поговорок к изучаемому тексту из приведенного списка; собственные рассказы детей по сходным ситуациям и т.д. Развитию речемыслительной сферы школьников способствуют также следующие виды работ: придумывание заголовка, пересказ эпизодов текста, составление

вопросов к тексту или его фрагментам самими учениками; объяснение значения трудных слов с опорой на контекст и с помощью толкового словаря.

Совершенствованию навыка сознательного чтения у старшеклассников коррекционной школы способствуют различные виды вопросов: аналитического и синтетического (обобщающего, абстрактного) характера; вопросы, активизирующие эмоциональную сферу учащихся – не менее важные.

Особенности изучения художественных произведений различных жанров определяются их отношением к роду (эпические, драматические, лирические) и специфическими языковыми средствами и художественными приемами (аллегория – иносказание в баснях). У школьников с интеллектуальной недостаточностью возникают особые трудности в восприятии художественных средств: они не понимают значения многих сравнений, метафор. Требуется специальная работа в этом направлении. Приемы для усвоения образной речи предложены З.Н. Смирновой и В.А. Лапшиным. Регулярность и постепенное усложнение упражнений на материале сравнений, метафор, загадок, пословиц, в целом работа с поэтическим текстом позволяет некоторым учащимся проявить творческие задатки и самим предпринять попытки в подборе сравнений, олицетворений (а затем в написании собственных миниатюр от имени неживых предметов, их одушевление), сочинении загадок. Наши экспериментальные исследования, организованные совместно со студентами-дипломниками, подтверждают возможность подобного подхода и его эффективность для наиболее сильных учащихся, имеющих нарушение интеллекта в легкой степени, хотя полноценными произведениями они, конечно, не являются.

Чтение научно-познавательной литературы в коррекционной школе

Главный жанр научно-познавательной литературы – научно-популярная статья. К особенностям научно-популярной статьи относится: наличие терминов, более строгий стиль, по сравнению с художественным текстом, наличие тезисов и аргументов. А вот образность языка не является обязательным элементом статьи, но украшает её.

Сложность данного жанра определяет специфику его изучения школьниками с нарушенным интеллектом. Необходима специальная словарная работа с терминами, возможно, учителю придется адаптировать статьи (или их фрагменты) из энциклопедий, детских журналов, газет и других изданий, предусмотренных для обычных школьников. На уроке желательно наличие различных словарей, справочных изданий для самостоятельной работы школьников сильной группы.

Для более прочного усвоения содержания статьи проводится тщательная работа по составлению коллективного подробного плана, по которому затем будет организовано выборочное чтение, составление drobных вопросов к отдельным абзацам и т.д.

Изучение научно-познавательной литературы – важное и интересное занятие для учащихся, если текст грамотно подобран учителем (с учетом

интересов детей, их возможностей). Чтение научно-популярной литературы, в т.ч. на уроках внеклассного чтения позволяет реализовать межпредметные связи, использовать элементы интегрированного обучения.

См. примеры статей в учебных книгах по чтению (с 4 по 9 классы).

Уроки внеклассного чтения в начальных и старших классах коррекционной школы

Внеклассное чтение ставит задачу формирования читательской самостоятельности у учащихся: развития у них интереса к чтению, знакомства с лучшими, доступными их пониманию произведениями детской литературы, формированию навыков самостоятельного чтения книг, читательской культуры; посещения библиотеки; умения выбрать книгу по интересам.

Внеклассное чтение проводится обычно 1 раз в месяц.

Основным методическим требованием к их проведению является постоянный контроль учителя за чтением каждого ученика, за умением понимать сюжет произведения, сохранить интерес к нему. Учитель составляет вопросник – обобщающая беседа с учащимися – заключительный этап – различные мероприятия, подводятся итоги чтения одной или нескольких книг одного автора (праздник книги, конкурсы рисунков, вечер сказок, игра-конкурс и т.д.).

Руководство учителя внеклассным чтением детей направлено на развитие у них интереса к книге, к самостоятельному чтению. Этой цели служат некоторые методические приемы: проведение большой подготовительной работы (в этом проявляется коррекционная и практическая направленность обучения). Образцовое чтение учителем текстов – необходимо для начинающего читателя. Вдохновенное чтение – не просто образец, а способ добраться до юной души.

Чтение взрослым детских книг – очень полезная вещь для родителей. То же самое относится и к рассматриванию иллюстраций к прочитанному. Так постепенно шаг за шагом меняется мир, растёт читатель – от изготовления и использования в работе книжек-малышек до работы с книжными стендами.

Планировать внеклассное чтение, как и работу на уроках, следует с учётом таких элементов:

1. организация первого знакомства с книгой, беседы учителя со школьниками;
2. чтение отрывка из книги с захватывающим сюжетом;
3. составление списка книг для класса с учетом техники чтения каждого ученика;
4. проведение конкурсов, викторин.

Вопросы и задания

1. Любите ли вы читать? Что именно? Какие книги из своего детства вы обязательно порекомендовали бы школьникам?
2. В чём вы видите основные задачи обучения чтению в коррекционных школах?

3. Чем отличаются уроки объяснительного и литературного чтения в коррекционной школе?

4. По образцу представленной характеристики учебника выполните сравнительный анализ «Книги для чтения» в 4-м (или 2, 3, 5) классе коррекционной школы других авторов («Чтение», 4 класс специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида Смирновой З.Н., Гусевой Г.М.; «Чтение», 3 класс специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида Смирновой З.Н., Гусевой Г.М.; «Книга для чтения», 3 класс специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида Ильиной С.Ю., Матвеевой Л.В.; «Книга для чтения», 2 класс специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида Ильиной С.Ю. и др.)

5. Какие жанры изучаются в младших и старших классах коррекционной школы? Как связана методика работы над художественными произведениями с жанровым своеобразием?

6. Рассмотрите приёмы работы с пословицами, представленные в статье З.А. Брагиной (приложение), а также в пособии М.А. Нугайбековой. Оцените работу с пословицами в одном – двух учебниках по чтению, с точки зрения современных требований к уроку чтения (в том числе коммуникативного подхода к обучению).

7. Назовите обязательные структурные компоненты работы с научно-познавательной литературой.

8. Какие рекомендации по организации уроков внеклассного чтения в начальных (старших) классах вы могли бы реализовать во время педпрактики в коррекционной школе?

Литература по разделу

Вольная Т.В. Уровень читательской грамотности младших школьников: проблемы и способы коррекции // Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой, В.О. Скворцовой. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 485-489.

Губанова Е.А. Комплексное применение различных психокоррекционных методик для детей с отклонениями в развитии / Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой, В.О. Скворцовой. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 401-404.

Есмагамбетова С.А., Павлова Н.В. Роль психологических компонентов урока чтения в коррекционной школе // Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой, В.О. Скворцовой. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. С. 71-76.

Костромина С. Н., Нагаева Л. Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М.: Ось-89, 1999.

Крючков В.П. Теория и методика обучения чтению в специальной и общеобразовательной школе: сравнительный анализ: учебное пособие. – Саратов: издат. центр «Наука», 2012. – 83 с.

Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб, 2002.

Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М., 1977.

Павлова Н.В., Казашвили А.К. Формирование духовности и нравственности у учащихся с нарушением интеллекта (на материале книги для чтения в 5-м классе) // Духовно-нравственный модус науки и искусства как факторов становления субъектов образования / Под ред. Т.А. Молодичен-ко. Саратов: ООО "Издательский Центр "Наука", (2013) 2014. С. 37-42.

Павлова Н.В., Пальнова В.А. Коррекционно-развивающая работа над звукопроизношением и лексикой на музыкальных занятиях с дошкольниками с ОНР // Коррекционная педагогика: теория и практика. - № 4 (58), (2013) 2014. – С.59-65.

Пак И.Ю. Возможности музыки и искусства слова в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы дефектологии глазами студента: материалы V Всероссийского конкурса студенческих публикаций в рамках X Всероссийской научно-практической конференции «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. 24 ноября 2016 года / М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им Г.Р. Державина»; отв.ред. А.А. Андреева.- Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 128-134.

Праздник числа. Сост. В.В. Волина. – М., 1998.

Сазонова А.О. Музыка и художественный текст как интегрированное средство на уроках чтения в коррекционной школе // Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой, В.О. Скворцовой. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2016. С. 541-543.

Сайт дефектолога М.И. Шишковой. http://www.shishkova.ru/students/rus_lectures.htm

Итоговые практические задания

1. Анализ букваря и букварной страницы одного из букварей по выбору.
2. Анализ дидактического материала по русскому языку.
3. Анализ и подбор текстов для артикуляционной гимнастики.
4. Подбор текстов для свободного диктанта (изложения).
5. Подбор негативных образцов для обучения элементарному редактированию.
6. Подобрать 2-3 текста для проведения свободного диктанта или изложения.
7. Прокомментировать выбор текстов и методику работы на их основе. Подготовить опорные схемы к одному из текстов.
8. Разработать 3-4 речевые ситуации для построения высказывания (устного или письменного) учащимися. Прокомментировать выбор ситуаций.
9. Разработать 2-3 задания для уроков по развитию делового письма. Прокомментировать методику работы с учащимися.
10. Разметка 2-3 текстов разных жанров для разных классов (подготовка детей к выразительному чтению).
11. Разработать методические рекомендации по организации фронтальной, дифференцированной и индивидуальной работы над ошибками разных типов в письменных работах учащихся.
12. Сопоставление одного из разделов программы для младших и старших классов коррекционной школы (школы АОП).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Выдержки из программ по русскому языку

РУССКИЙ ЯЗЫК // Примерные адаптированные программы учебных предметов (автор С.Ю. Ильина)

I–IV классы

Пояснительная записка

Обучение русскому языку в дополнительном первом классе (I¹) и I–IV классах предусматривает включение в примерную учебную программу следующих разделов: «Подготовка к усвоению грамоты», «Обучение грамоте», «Практические грамматические упражнения и развитие речи», «Чтение и развитие речи», «Речевая практика».

В младших классах изучение всех предметов, входящих в структуру русского языка, призвано решить следующие задачи:

- Уточнение и обогащение представлений об окружающей действительности и овладение на этой основе языковыми средствами (слово, предложение, словосочетание);
- Формирование первоначальных «дограмматических» понятий и развитие коммуникативно-речевых навыков;
- Овладение различными доступными средствами устной и письменной коммуникации для решения практико-ориентированных задач;
- Коррекция недостатков речевой и мыслительной деятельности;
- Формирование основ навыка полноценного чтения художественных текстов доступных для понимания по структуре и содержанию;
- Развитие навыков устной коммуникации;
- Формирование положительных нравственных качеств и свойств личности.

Подготовка к усвоению грамоты. *Подготовка к усвоению первоначальных навыков чтения.* Развитие слухового внимания, фонематического слуха. Элементарный звуковой анализ. Совершенствование произносительной стороны речи. Формирование первоначальных языковых понятий: «слово», «предложение», часть слова – «слог» (без называния термина), «звуки гласные и согласные». Деление слов на части. Выделение на слух некоторых звуков. Определение наличия/отсутствия звука в слове на слух.

Подготовка к усвоению первоначальных навыков письма. Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки на плоскости листа. Совершенствование и развитие мелкой моторики пальцев рук. Усвоение гигиенических правил письма. Подготовка к усвоению навыков письма.

Речевое развитие. Понимание обращенной речи. Выполнение несложных словесных инструкций. Обогащение словарного запаса за счет слов, относящихся к различным грамматическим категориям. Активизация словаря. Составление нераспространенных и простых распространенных предложений (из 3-4 слов) на основе различных опор (совершаемого действия, простой сюжетной картинки, наблюдению и т. д.).

Расширение арсенала языковых средств, необходимых для вербального общения. Формирование элементарных коммуникативных навыков диалогической речи: ответы на вопросы собеседника на темы, близкие личному опыту, на основе предметно-практической деятельности, наблюдений за окружающей действительностью и т.д.

Обучение грамоте

Формирование элементарных навыков чтения.

Звуки речи. Выделение звука на фоне полного слова. Отчетливое произнесение. Определение места звука в слове. Определение последовательности звуков в несложных по структуре словах. Сравнение на слух слов, различающихся одним звуком.

Различение гласных и согласных звуков на слух и в собственном произношении.

Обозначение звука буквой. Соотнесение и различение звука и буквы. Звукобуквенный анализ несложных по структуре слов.

Образование и чтение слогов различной структуры (состоящих из одной гласной, закрытых и открытых двухбуквенных слогов, закрытых трёхбуквенных слогов с твердыми и мягкими согласными, со стечениями согласных в начале или в конце слова). Составление и чтение слов из усвоенных слоговых структур. Формирование основ навыка правильного, осознанного и выразительного чтения на материале предложений и небольших текстов (после предварительной отработки с учителем). Разучивание с голоса коротких стихотворений, загадок, чистоговорок.

Формирование элементарных навыков письма.

Развитие мелкой моторики пальцев рук; координации и точности движения руки. Развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и классной доски.

Усвоение начертания рукописных заглавных и строчных букв.

Письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с соблюдением гигиенических норм. Владение разборчивым, аккуратным письмом. Дословное списывание слов и предложений; списывание со вставкой пропущенной буквы или слога после предварительного разбора с учителем. Усвоение приёмов и последовательности правильного списывания текста. Письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением.

Практическое усвоение некоторых грамматических умений и орфографических правил: обозначение на письме границ предложения; раздельное написание слов; обозначение заглавной буквой имен и фамилий людей, кличек животных; обозначение на письме буквами сочетания гласных после шипящих (*ча—ща, чу—щу, жи—ши*).

Речевое развитие.

Использование усвоенных языковых средств (слов, словосочетаний и конструкций предложений) для выражения просьбы и собственного намерения (после проведения подготовительной работы); ответов на вопросы педагога и товарищей класса. Пересказ прослушанных и предварительно разобранных небольших по объёму текстов с опорой на вопросы учителя и иллюстративный материал. Составление двух-трех предложений с опорой на серию сюжетных картин, организованные наблюдения, практические действия и т.д.

Практические грамматические упражнения и развитие речи

Фонетика. Звуки и буквы. Обозначение звуков на письме. Гласные и согласные. Согласные твердые и мягкие. Согласные глухие и звонкие. Согласные парные и непарные по твердости – мягкости, звонкости – глухости. Ударение. Гласные ударные и безударные.

Графика. Обозначение мягкости согласных на письме буквами *ь, е, ё, и, ю, я*. Разделительный *ь*. Слог. Перенос слов. Алфавит.

Слово. Слова, обозначающие *название предметов*. Различение слова и предмета. Слова-предметы, отвечающие на вопрос *кто?* и *что?* расширение круга слов, обозначающих фрукты, овощи, мебель, транспорт, явления природы, растения, животных. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Имена собственные. Большая буква в именах, фамилиях, отчествах, кличках животных, названиях городов, сёл и деревень, улиц, географических объектов.

Знакомство с антонимами и синонимами без называния терминов («Слова-друзья» и «Слова-враги»).

Слова, обозначающие *название действий*. Различение действия и его названия. Название действий по вопросам *что делает? что делают? что делал? что будет делать?* Согласование слов-действий со словами-предметами.

Слова, обозначающие *признак предмета*. Определение признака предмета по вопросам *какой? какая? какое? какие?* Название признаков, обозначающих цвет, форму, величину, материал, вкус предмета.

Дифференциация слов, относящихся к разным категориям.

Предлог. Предлог как отдельное слово. Раздельное написание предлога со словами. Роль предлога в обозначении пространственного расположения предметов. Составление предложений с предлогами.

Имена собственные (имена и фамилии людей, клички животных, названия городов, сел, улиц, площадей).

Правописание. Правописание сочетаний шипящих с гласными. Правописание парных звонких и глухих согласных на конце и в середине слова. Проверка написания безударных гласных путем изменения формы слова.

Родственные слова. Подбор гнёзд родственных слов. Общая часть родственных слов. Проверяемые безударные гласные в корне слова, подбор проверочных слов. Слова с непроверяемыми орфограммами в корне.

Предложение. Смысловая законченность предложения. Признаки предложения. Главные и второстепенные члены предложений. Оформление предложения в устной и письменной речи. Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения. Составление предложений с опорой на сюжетную картину, серию сюжетных картин, по вопросам, по теме, по опорным словам. Распространение предложений с опорой на предметную картинку или вопросы. Работа с деформированными предложениями. Работа с диалогами.

Развитие речи. Составление подписей к картинкам. Выбор заголовка к из нескольких предложенных. Различение текста и «не текста». Работа с деформированным текстом. Коллективное составление коротких рассказов после предварительного разбора. Коллективное составление небольших по объему изложений и сочинений (3-4 предложения) по плану, опорным словам и иллюстрации.

Чтение и развитие речи

Содержание чтения (круг чтения). Произведения устного народного творчества (пословица, скороговорка, загадка, потешка, закличка, песня, сказка, былина). Небольшие рассказы и стихотворения русских и зарубежных писателей о природе родного края, о жизни детей и взрослых, о труде, о народных праздниках, о нравственных и этических нормах поведения. Статьи занимательного характера об интересном и необычном в окружающем мире, о культуре поведения, об искусстве, историческом прошлом и пр.

Примерная тематика произведений: произведения о Родине, родной природе, об отношении человека к природе, к животным, труду, друг другу; о жизни детей, их дружбе и товариществе; произведения о добре и зле.

Жанровое разнообразие: сказки, рассказы, стихотворения, басни, пословицы, поговорки, загадки, считалки, потешки.

Навык чтения: осознанное, правильное плавное чтение с переходом на чтение целыми словами вслух и «про себя». Формирование умения самоконтроля и самооценки. Формирование навыков выразительного чтения (соблюдение пауз на знаках препинания, выбор соответствующего тона голоса, чтение по ролям и драматизация разобранных диалогов).

Работа с текстом. Понимание слов и выражений, употребляемых в тексте. Различение простейших случаев многозначности и сравнений. Деление текста на части, составление простейшего плана и определение основной мысли произведения под руководством учителя. Составление картинного плана. Пересказ текста или части текста по плану и опорным словам.

Внеклассное чтение. Чтение детских книг русских и зарубежных писателей. Знание заглавия и автора произведения. Ориентировка в книге по оглавлению. Ответы на вопросы о прочитанном, пересказ. Отчет о прочитанной книге.

Речевая практика

Аудирование и понимание речи. Выполнение простых и составных устных инструкций учителя, словесный отчет о выполненных действиях. Прослушивание и выполнение инструкций, записанных на аудионосители. Чтение и выполнение словесных инструкций, предъявленных в письменном виде.

Соотнесение речи и изображения (выбор картинки, соответствующей слову, предложению).

Повторение и воспроизведение по подобию, по памяти отдельных слогов, слов, предложений.

Слушание небольших литературных произведений в изложении педагога и с аудионосителей. Ответы на вопросы по прослушанному тексту, пересказ.

Дикция и выразительность речи. Развитие артикуляционной моторики. Формирование правильного речевого дыхания. Практическое использование силы голоса, тона, темпа речи в речевых ситуациях. Использование мимики и жестов в общении.

Общение и его значение в жизни. Речевое и неречевое общение. Правила речевого общения. Письменное общение (афиши, реклама, письма, открытки и др.). Условные знаки в общении людей.

Общение на расстоянии. Кино, телевидение, радио».

Виртуальное общение. Общение в социальных сетях.

Влияние речи на мысли, чувства, поступки людей.

Организация речевого общения

Базовые формулы речевого общения

Обращение, привлечение внимания. «Ты» и «Вы», обращение по имени и отчеству, по фамилии, обращение к знакомым взрослым и ровесникам. Грубое обращение, нежелательное обращение (по фамилии). Ласковые обращения. Грубые и негрубые обращения. Бытовые (неофициальные) обращения к сверстникам, в семье. Именные, бытовые, ласковые обращения. Функциональные обращения (к продавцу, к сотруднику полиции и др.). Специфика половозрастных обращений (дедушка, бабушка, тетенька, девушка, мужчина и др.). Вступление в речевой контакт с незнакомым человеком без обращения («Скажите, пожалуйста...»). Обращение в письме, в поздравительной открытке.

Знакомство, представление, приветствие. Формулы «Давай познакомимся», «Меня зовут ...», «Меня зовут ..., а тебя?». Формулы «Это ...», «Познакомься пожалуйста, это ...». Ответные реплики на приглашение познакомиться («Очень приятно!», «Рад познакомиться!»).

Приветствие и прощание. Употребление различных формул приветствия и прощания в зависимости от адресата (взрослый или сверстник). Формулы «здравствуй», «здравствуйте», «до свидания». Развертывание формул с помощью обращения по имени и отчеству. Жесты приветствия и прощания. Этикетные правила приветствия: замедлить шаг или остановиться, посмотреть в глаза человеку.

Формулы «Доброе утро», «Добрый день», «Добрый вечер», «Спокойной ночи». Неофициальные разговорные формулы «привет», «салют», «счастливо», «пока». Грубые (фамильярные) формулы «здорово», «бывай», «чао» и др. (в зависимости от условий школы). Недопустимость дублирования этикетных формул, использованных невоспитанными взрослыми. Развертывание формул с помощью обращений.

Формулы, сопровождающие ситуации приветствия и прощания «Как дела?», «Как живешь?», «До завтра», «Всего хорошего» и др. Просьбы при прощании «Приходи(те) еще», «Заходи(те)», «Звони(те)».

Приглашение, предложение. Приглашение домой. Правила поведения в гостях.

Поздравление, пожелание. Формулы «Поздравляю с ...», «Поздравляю с праздником ...» и их развертывание с помощью обращения по имени и отчеству.

Пожелания близким и малознакомым людям, сверстникам и старшим. Различия пожеланий в связи с разными праздниками. Формулы «Желаю тебе ...», «Желаю Вам ...», «Я хочу пожелать ...». Неречевые средства: улыбка, взгляд, доброжелательность тона.

Поздравительные открытки.

Формулы, сопровождающие вручение подарка «Это Вам (тебе)», «Я хочу подарить тебе ...» и др. Этикетные и эмоциональные реакции на поздравления и подарки.

Одобрение, комплимент. Формулы «Мне очень нравится твой ...», «Как хорошо ты ...», «Как красиво!» и др.

Телефонный разговор. Формулы обращения, привлечения внимания в телефонном разговоре. Значение сигналов телефонной связи (гудки, обращения автоответчика сотовой

связи). Выражение просьбы позвать к телефону («Позовите пожалуйста ...», «Попросите пожалуйста...»), «Можно попросить (позвать)...»). Распространение этих формул с помощью приветствия. Ответные реплики адресата «алло», «да», «Я слушаю».

Просьба, совет. Обращение с просьбой к учителю, соседу по парте на уроке или на перемене. Обращение с просьбой к незнакомому человеку. Обращение с просьбой к сверстнику, к близким людям.

Развертывание просьбы с помощью мотивировки. Формулы «Пожалуйста, ...», «Можно ..., пожалуйста!», «Разрешите...», «Можно мне ...», «Можно я ...».

Мотивировка отказа. Формулы «Извините, но ...».

Благодарность. Формулы «спасибо», «большое спасибо», «пожалуйста». Благодарность за поздравления и подарки («Спасибо ... имя»), благодарность как ответная реакция на выполнение просьбы. Мотивировка благодарности. Формулы «Очень приятно», «Я очень рада» и др. как мотивировка благодарности. Ответные реплики на поздравление, пожелание («Спасибо за поздравление», «Я тоже поздравляю тебя (Вас)». «Спасибо, и тебя (Вас) поздравляю»).

Замечание, извинение. Формулы «извините пожалуйста» с обращением и без него. Правильная реакция на замечания. Мотивировка извинения («Я нечаянно», «Я не хотел» и др.). Использование форм обращения при извинении. Извинение перед старшим, ровесником. Обращение и мотивировка при извинении.

Сочувствие, утешение. Сочувствие заболевшему сверстнику, взрослому. Слова поддержки, утешения.

Одобрение, комплимент. Одобрение как реакция на поздравления, подарки: «Молодец!», «Умница!», «Как красиво!»

Примерные темы речевых ситуаций

«Я – дома» (общение с близкими людьми, прием гостей)

«Я и мои товарищи» (игры и общение со сверстниками, общение в школе, в секции, в творческой студии)

«Я за порогом дома» (покупка, поездка в транспорте, обращение за помощью (в т.ч. в экстренной ситуации), поведение в общественных местах (кино, кафе и др.)

«Я в мире природы» (общение с животными, поведение в парке, в лесу)

Темы речевых ситуаций формулируются исходя из уровня развития коммуникативных и речевых умений обучающихся и социальной ситуации их жизни. Например, в рамках лексической темы «Я за порогом дома» для отработки этикетных форм знакомства на уроках могут быть организованы речевые ситуации «Давайте познакомимся!», «Знакомство во дворе», «Знакомство в гостях».

Алгоритм работы над темой речевой ситуации

Выявление и расширение представлений по теме речевой ситуации.

Актуализация, уточнение и расширение словарного запаса о теме ситуации.

Составление предложений по теме ситуации, в т.ч. ответы на вопросы и формулирование вопросов учителю, одноклассникам.

Конструирование диалогов, участие в диалогах по теме ситуации.

Выбор атрибутов к ролевой игре по теме речевой ситуации. Уточнение ролей, сюжета игры, его вариативности.

Моделирование речевой ситуации.

Составление устного текста (диалогического или несложного монологического) по теме ситуации.

РУССКИЙ ЯЗЫК, V-IX классы

Пояснительная записка

Содержание программы по русскому языку составляют два раздела: «Грамматика, правописание и развитие речи», «Чтение и развитие речи». Коммуникативная направленность является основной отличительной чертой каждого из двух разделов.

Изучение русского языка в старших классах имеет своей **целью** развитие коммуникативно-речевых навыков и коррекцию недостатков мыслительной деятельности.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением следующих **задач**:

— расширение представлений о языке как важнейшем средстве человеческого общения;

— ознакомление с некоторыми грамматическими понятиями и формирование на этой основе грамматических знаний и умений;

— использование усвоенных грамматико-орфографических знаний и умений для решения практических (коммуникативно-речевых) задач;

— совершенствование навыка полноценного чтения как основы понимания художественного и научно-познавательного текстов;

— развитие навыков речевого общения на материале доступных для понимания художественных и научно-познавательных текстов;

— развитие положительных качеств и свойств личности.

Грамматика, правописание и развитие речи

Фонетика. Звуки и буквы. Обозначение звуков на письме. Гласные и согласные. Согласные твердые и мягкие. Обозначение мягкости согласных на письме буквами **ь, е, ё, и, ю, я**. Согласные глухие и звонкие. Согласные парные и непарные по твердости – мягкости, звонкости – глухости. Разделительный **ь**. Ударение. Гласные ударные и безударные. Проверка написания безударных гласных путем изменения формы слова. Слог. Перенос слов. Алфавит.

Морфология

Состав слова. Корень и однокоренные слова. Окончание. Приставка. Суффикс. Образование слов с помощью приставок и суффиксов. Разбор слов по составу. Сложные слова: образование сложных слов с соединительными гласными и без соединительных гласных. Сложносокращенные слова.

Правописание проверяемых безударных гласных, звонких и глухих согласных в корне слова. Единообразное написание ударных и безударных гласных, звонких и глухих согласных в корнях слов. Непроверяемые гласные и согласные в корне слов.

Правописание приставок. Единообразное написание ряда приставок. Приставка и предлог. Разделительный **ь**.

Части речи

Имя существительное, глагол, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, наречие, предлог. Различение частей речи по вопросам и значению.

Предлог: общее понятие, значение в речи. Раздельное написание предлогов со словами.

Имя существительное: общее значение. Имена существительные собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные. Род имен существительных. Написание мягкого знака (ь) после шипящих в конце слов у существительных женского рода. Число имен существительных. Имена существительные, употребляемые только в единственном или множественном числе. Понятие о 1, 2, 3-м склонениях имен существительных. Склонение имен существительных в единственном и множественном числе. Падеж. Изменение существительных по падежам. Правописание падежных окончаний имён существительных единственного и множественного числа. Несклоняемые имена существительные.

Имя прилагательное: понятие, значение в речи. Определение рода, числа и падежа имени прилагательного по роду, числу и падежу имени существительного. Согласование имени прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. Спряжение имен прилагательных.

Правописание родовых и падежных окончаний имен прилагательных в единственном и множественном числе.

Глагол как часть речи. Изменение глагола по временам (настоящее, прошедшее, будущее). Изменение глагола по лицам и числам. Правописание окончаний глаголов 2-го

лица **-шь, -шься**. Глаголы на **-ся (-сь)**. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам и числам. Неопределенная форма глагола. Спряжение глаголов. Правописание безударных личных окончаний глаголов I и II спряжения. Правописание глаголов с **-ться, -тся**. Повелительная форма глагола. Правописание глаголов повелительной формы единственного и множественного числа. Правописание частицы **НЕ** с глаголами.

Местоимение. Понятие о местоимении. Значение местоимений в речи. Личные местоимения единственного и множественного числа. Лицо и число местоимений. Склонение местоимений. Правописание личных местоимений.

Имя числительное. Понятие об имени числительном. Числительные количественные и порядковые. Правописание числительных.

Наречие. Понятие о наречии. Наречия, обозначающие время, место, способ действия. Правописание наречий.

Синтаксис. Словосочетание. Предложение. Простые и сложные предложения. Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения. Знаки препинания в конце предложений. Главные и второстепенные члены предложения. Предложения распространенные и нераспространенные.

Установление последовательности предложений в тексте. Связь предложений в тексте с помощью различных языковых средств (личных местоимений, наречий, повтора существительного, синонимической замены и др.).

Однородные члены предложения. Союзы в простом и сложном предложении, знаки препинания перед союзами. Обращение, знаки препинания при обращении. Прямая речь. Знаки препинания при прямой речи.

Сложное предложение. Сложные предложения без союзов и с сочинительными союзами **И, А, НО**. Сравнение простых предложений с однородными членами и сложных предложений. Сложные предложения с союзами **ЧТО, ЧТОБЫ, ПОТОМУ ЧТО, КОГДА, КОТОРЫЙ**.

Развитие речи, работа с текстом

Текст, признаки текста. Отличие текстов от предложения. Типы текстов: описание, повествование, рассуждение. Заголовок текста, подбор заголовков к данному тексту. Работа с деформированным текстом. Распространение текста.

Стили речи (на основе практической работы с текстами): разговорный, деловой и художественный. Основные признаки стилей речи. Элементарный стилистический анализ текстов.

Составление рассказа по серии сюжетных картин, картине, по опорным словам, материалам наблюдения, по предложенной теме, по плану.

Изложение текста с опорой на заранее составленный план. Изложение по коллективно составленному плану.

Сочинение творческого характера по картине, по личным наблюдениям, с привлечением сведений из практической деятельности, книг.

Деловое письмо

Адрес на открытке и конверте, поздравительная открытка, письмо. Записки: личные и деловые. Заметка в стенгазету, объявление, заявление, автобиография, анкета, доверенность, расписка и др.

Письмо с элементами творческой деятельности.

Чтение и развитие речи (Литературное чтение)

Содержание чтения (круг чтения). Произведения устного народного творчества (сказка, былина, предание, легенда). Стихотворные и прозаические произведения отечественных и зарубежных писателей XIX - XXI вв. Книги о приключениях и путешествиях. Художественные и научно-популярные рассказы и очерки. Справочная литература: словари, книги-справочники, детская энциклопедия и пр.

Примерная тематика произведений: произведения о Родине, героических подвигах во имя Родины, об отношении человека к природе, к животным, труду, друг другу; о жизни

детей, их дружбе и товариществе; о нравственно-этических понятиях (добро, зло, честь, долг, совесть, жизнь, смерть, правда, ложь и т.д.)

Жанровое разнообразие: народные и авторские сказки, басни, былины, легенды, рассказы, рассказы-описания, стихотворения.

Ориентировка в литературоведческих понятиях:

- литературное произведение, фольклор, литературные жанры (сказка, былина, сказ, басня, поговорка, рассказ, стихотворение), автобиография писателя.
- присказка, зачин, диалог, произведение.
- герой (персонаж), гласный и второстепенный герой, портрет героя, пейзаж.
- стихотворение, рифма, строка, строфа.
- средства выразительности (логическая пауза, темп, ритм).
- элементы книги: переплёт, обложка, форзац, титульный лист, оглавление, предисловие, послесловие.

Навык чтения: чтение вслух и про себя небольших произведений и целых глав из произведений целыми словами. Выразительное чтение произведений. Формирование умения самоконтроля и самооценки. Формирование навыков беглого чтения.

Работа с текстом. Осознание последовательности смысла событий. Выделение главной мысли текста. Определение мотивов поступков героев. Сопоставление и оценка поступков персонажей. Выявление авторской позиции и собственного отношения к событиям и персонажам. Деление текста на части и их озаглавливание, составление плана. Выборочный, краткий и подробный пересказ произведения или его части по плану.

Внеклассное чтение. Самостоятельное чтение книг, газет и журналов. Обсуждение прочитанного. Отчет о прочитанном произведении. Ведение дневников внеклассного чтения (коллективное или с помощью учителя).

С учетом возрастных особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) **базовые учебные действия** целесообразно рассматривать на различных этапах обучения.

I (I¹)-IV классы

Базовые учебные действия, формируемые у младших школьников, обеспечивают, с одной стороны, успешное начало школьного обучения и осознанное отношение к обучению, с другой — составляют основу формирования в старших классах более сложных действий, которые содействуют дальнейшему становлению ученика как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне.

1. Личностные учебные действия обеспечивают готовность ребенка к принятию новой роли ученика, понимание им на доступном уровне ролевых функций и включение в процесс обучения на основе интереса к его содержанию и организации.

2. Коммуникативные учебные действия обеспечивают способность вступать в коммуникацию с взрослыми и сверстниками в процессе обучения.

3. Регулятивные учебные действия обеспечивают успешную работу на любом уроке и любом этапе обучения. Благодаря им создаются условия для формирования и реализации начальных логических операций.

4. Познавательные учебные действия представлены комплексом начальных логических операций, которые необходимы для усвоения и использования знаний и умений в различных условиях, составляют основу для дальнейшего формирования логического мышления школьников.

Умение использовать все группы действий в различных образовательных ситуациях является показателем их сформированности.

Характеристика базовых учебных действий

Личностные учебные действия

Личностные учебные действия — осознание себя как ученика, заинтересованного посещением школы, обучением, занятиями, как члена семьи, одноклассника, друга; способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; положительное отношение к

окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней и эстетическому ее восприятию; целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей; самостоятельность в выполнении учебных заданий, поручений, договоренностей; понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе; готовность к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.

Коммуникативные учебные действия

Коммуникативные учебные действия включают следующие умения:

вступать в контакт и работать в коллективе (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–класс, учитель–класс);

использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;

обращаться за помощью и принимать помощь;

слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту;

сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми;

договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Регулятивные учебные действия:

Регулятивные учебные действия включают следующие умения:

адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.);

принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе;

активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников;

соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.

Познавательные учебные действия:

К познавательным учебным действиям относятся следующие умения:

выделять некоторые существенные, общие и отличительные свойства хорошо знакомых предметов;

устанавливать видо-родовые отношения предметов;

делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале;

пользоваться знаками, символами, предметами-заместителями;

читать; писать; выполнять арифметические действия;

наблюдать под руководством взрослого за предметами и явлениями окружающей действительности;

работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимать изображение, текст, устное высказывание, элементарное схематическое изображение, таблицу, предъявленных на бумажных и электронных и других носителях).

V-IX классы

Личностные учебные действия:

Личностные учебные действия представлены следующими умениями: испытывать чувство гордости за свою страну; гордиться школьными успехами и достижениями как собственными, так и своих товарищей; адекватно эмоционально откликаться на произведения литературы, музыки, живописи и др.; уважительно и бережно относиться к людям труда и результатам их деятельности; активно включаться в общепользую

социальную деятельность; бережно относиться к культурно-историческому наследию родного края и страны.

Коммуникативные учебные действия:

Коммуникативные учебные действия включают: вступать и поддерживать коммуникацию в разных ситуациях социального взаимодействия (учебных, трудовых, бытовых и др.); слушать собеседника, вступать в диалог и поддерживать его, использовать разные виды делового письма для решения жизненно значимых задач; использовать доступные источники и средства получения информации для решения коммуникативных и познавательных задач.

Регулятивные учебные действия:

Регулятивные учебные действия представлены умениями: принимать и сохранять цели и задачи решения типовых учебных и практических задач, осуществлять коллективный поиск средств их осуществления; осознанно действовать на основе разных видов инструкций для решения практических и учебных задач; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности; обладать готовностью к осуществлению самоконтроля в процессе деятельности; адекватно реагировать на внешний контроль и оценку, корректировать в соответствии с ней свою деятельность.

Познавательные учебные действия:

Дифференцированно воспринимать окружающий мир, его временно-пространственную организацию;

использовать усвоенные логические операции (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификацию, установление аналогий, закономерностей, причинно-следственных связей) на наглядном, доступном вербальном материале, основе практической деятельности в соответствии с индивидуальными возможностями;

использовать в жизни и деятельности некоторые межпредметные знания, отражающие несложные, доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов

В программе базовых учебных действий достаточным является отражение их связи с содержанием учебных предметов в виде схемы, таблиц и т.п. В связи с различиями в содержании и перечне конкретных учебных действий для разных ступеней образования (классов) необходимо отдельно отразить эти связи. При этом следует учитывать, что практически все БУД формируются в той или иной степени при изучении каждого предмета, поэтому следует отбирать и указывать те учебные предметы, которые в наибольшей мере способствуют формированию конкретного действия.

В процессе обучения необходимо осуществлять мониторинг всех групп БУД, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы. Для оценки сформированности каждого действия можно использовать, например, следующую систему оценки:

0 баллов — действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

1 балл — смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла — преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла — способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

4 балла — способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов — самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Балльная система оценки позволяет объективно оценить промежуточные и итоговые достижения каждого учащегося в овладении конкретными учебными действиями,

получить общую картину сформированности учебных действий у всех учащихся, и на этой основе осуществить корректировку процесса их формирования на протяжении всего времени обучения. В соответствии с требованиями Стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Организация самостоятельно определяет содержание и процедуру оценки БУД.

Из программы по русскому языку для 0-4 классов школы для детей с нарушениями интеллекта

Авторы: Аксенова А.К., Комарова С.В., Якубовская Э.В.

1 КЛАСС. Устная речь - 2 часа в неделю

Аудирование. Выполнение двухчленных инструкций по заданию учителя: сядь за парту и достань книгу, выйди в коридор и позови Иру, возьми вазу и поставь в нее цветы и т.д.

Слушание, запоминание и отчетливое воспроизведение ряда слоговых комплексов (2-3 слога), близких по звучанию и данных в рифмованной форме: *жа-жа-жа – есть иголки у ежа; ша-ша-ша – мама моет малыша; тра-тра-тра – мы проспали до утра; тру-тру-тру – со скамейки пыль сотру.*

Выбор из двух близких по содержанию картин той, которая соответствует услышанному предложению: *Шура вытирал пыль. - Шура вытирала пыль; Лена поднималась на горку. - Лена спускалась с горки.*

Слушание сказок и рассказов в устном изложении учителя, выбор учащимися картинок по мере изложения текста.

Дикция и выразительность речи

Игры и упражнения на подвижность и четкость движений органов артикуляционного аппарата. Заучивание чистоговорок с голоса учителя, отчетливое и выразительное их произнесение.

Упражнения на развитие речевого дыхания. Пение слоговых цепочек на знакомые мотивы детских песен. Перечисление предметов (2 – 3) на одном выдохе с указанием на эти предметы. Произнесение небольших стихотворений в сопровождении движений.

Различение громкой и тихой речи в игре, в специально созданной учителем ситуации. Выбор и использование правильной силы голоса в индивидуальных и хоровых упражнениях.

Быстрое и медленное произнесение ряда звуков, слогов и слов. Упражнения в изменении темпа речи в соответствии с заданной ситуацией, типа: *бабушка медленно спрашивает: Ты...куда...идешь, ... внучка? Внучка быстро отвечает: Я бегу к подружке.*

Разучивание детских стихотворений, мини-диалогов с последующим их воспроизведением в ролевых играх.

Вопросительная и восклицательная интонация в стихотворениях, разучиваемых с голоса учителя (по подражанию). Практическое использование вопросительной и восклицательной интонации в речевых ситуациях (самостоятельно или с помощью учителя).

Выражение лица: веселое, сердитое, грустное, удивленное. Соотнесение соответствующего выражения лица с символическим рисунком. Мимическая реакция на речь учителя, детей в ситуациях с заданным содержанием.

Подготовка речевой ситуации и организация высказывания.

Лексические темы: «Школьная жизнь», «Игры и игрушки», «Играем в сказку», «Я дома», «Я и мои товарищи», «Мойдодыр», «Я в мире природы».

Примерная тематика речевых ситуаций: «Давайте познакомимся», «Отгадай, что в моем ранце», «Мне нужна помощь», «Разноцветный сундучок». «Ура, перемена!»; «Уложим куклу спать», «Прогулка в автомобиле», «Веселый оркестр», «Строим замок»; «Терем-теремок», «Репка», «Колобок»; «Помощники»; «Надо, надо умываться», «Спокойной ночи»; «Доброе утро»; «Знакомство во дворе»; «Покупка школьных принадлежностей»;

«Зимняя прогулка»; «Знакомство в гостях»; «Готовимся к празднику»; «В магазине игрушек»; «Мой адрес». «Дорога из дома в школу», «Мамины помощники»; «Играем вместе», «Дежури́м с другом (подругой)», «Не будем ссориться»; «Надо, надо умываться», «Опрятному человеку нужны помощники»; «Я учу попугая говорить», «Во саду ли, в огороде», «Отличился мой щенок», «Я по лужам прогулялся...».

Выявление представлений детей по теме ситуации с помощью вопросов учителя и с опорой на иллюстративный материал.

Называние детьми предметов и действий с ними, характеристика предметов по цвету, величине, форме, вкусу и др. (по теме ситуации). Составление предложений по вопросам учителя с включением в ответы отработанной лексики. Сравнение двух предметов или их изображений по заданному признаку: *Медведь большой, а мышка... . Дерево высокое, а куст ...* и т.д.

Развитие умения участвовать в вопросно-ответном диалоге (У нас выросли крупные яблоки. А у вас? – У нас тоже крупные./ А у нас мелкие.).

Рассматривание атрибутов к ролевой игре и распределение ролей. Использование новых слов и предложений в ролевой игре по теме ситуации.

Внятное выражение своей просьбы и желания, обращенное к учителю или товарищу.

Чтение учителем коротких рассказов с одновременным коллективным составлением рассказа по теме речевой ситуации с опорой на картинный план к каждому предложению, мелового рисунка на доске или макетного театра, драматизация.. Пересказ учащимися прослушанного рассказа с опорой на наглядный план и помощь учителя.

Культура общения.

Приветствие и прощание в школе и дома. Употребление слов: *здравствуй, здравствуйте, доброе утро, до свидания, пока*. Использование выразительных средств речи (умеренная сила голоса, доброжелательный или радостный тон речи) и помощников речи: мимики, жестов, выражения внимания к партнеру (поза).

Употребление «вежливых» слов: *пожалуйста, спасибо* в соответствии с речевой ситуацией.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- выполнять задания по словесной инструкции;
- называть предметы и действия, соотносить их с соответствующими картинками;
- внятно выражать свои просьбы, употреблять «вежливые» слова;
- соблюдать правила речевого этикета при встрече и прощании;
- называть свое имя и свою фамилию, имена и отчества учителей и воспитателей, имена ближайших родственников, адрес дома;
- уметь рассказать, как можно пройти или доехать до школы;
- слушать небольшую сказку или рассказ, отвечать на вопросы, опираясь на наглядные средства.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- выполнять по словесной инструкции учителя действия, повторяющиеся каждый день;
- называть предметы и соотносить их с соответствующими картинками;
- употреблять «вежливые» слова при обращении к другим людям;
- правильно здороваться при встрече и прощаться при расставании;
- называть свое имя и свою фамилию, имя и отчество учителя, воспитателя, имена ближайших родственников и товарищей по классу;
- слушать небольшую сказку или рассказ, соотносить картинки с их содержанием.

2 КЛАСС

Устная речь (2 часа в неделю)

Аудирование

Слушание, запоминание и отчетливое произнесение ряда слоговых комплексов и слов (3 слога, 2-3 слова).

Слушание и повторение слов, близких по звучанию: *букет-пакет, удочка-уточка, гладит-глядит* и др.(с опорой на наглядные средства).

Выполнение действий по инструкций с противопоставляемыми предложениями: *в-на*, *у-за*, *над-под*, *с-на*, *к-от* и др. Например: *положи книгу на парту, положи книгу в парту, встань у парты, зайди за парту, поддержи руку над партией, а теперь – под партией и т.д.*

Выполнение движений или заданий по словесной двухчленной инструкции учителя с последующим речевым отчетом о действии (Что ты делал?).

Прослушивание заданий, записанных на магнитофонной ленте. Выполнение каждого задания. Например: Наташа, подойди к доске и напиши свое имя; Миша, выйди к доске и допиши её фамилию; Лена, иди к доске и на следующей строчке запиши свое имя и свою фамилию и т.д.

Упражнения в различении и соотнесении с ситуационными картинками предложений, содержащих слова-родственники или слова, обозначающие функционально сходные предметы: *Миша сделал маленькую табуретку. Коля сделал маленькую скамейку.; Дети слепили во дворе снеговичка. Дети вылепили во дворе снегурочку.*

Дикция и выразительность речи.

Упражнения на подвижность органов речевого аппарата (игровые приемы). Заучивание чистоговорок, четверостиший с голоса учителя, отчетливое и выразительное их произнесение.

Дыхательные упражнения: *посчитаем Егорки на горке (сначала - двух Егорки, потом – трех на одном выдохе (Как на горке на пригорке стояли 33 Егорки: раз Егорка, два Егорка, три Егорка и т.д.)*

Пение слогов и слов на знакомые мотивы детских песен.

Громкая, тихая и шепотная речь. Индивидуальные и хоровые упражнения с использованием силы голоса в различных речевых ситуациях.

Быстрая и медленная речь. Упражнения в использовании нормального темпа речи.

Помощники устной речи: мимика и жесты в тренировочных упражнениях в связи с речевой ситуацией, являющейся темой урока. Выражения лица: веселое, грустное, удивленное, сердитое.

Практическое использование в речевых ситуациях соответствующего тона голоса: приветливого, вежливого, грубого, испуганного, сердитого.

Подготовка речевой ситуации и организации высказывания.

Лексические темы: «Школьная жизнь», «Игры детей», «Играем в сказку», «Я дома», «Я за порогом дома», «Мои товарищи в школе», «Любимое занятие», «Я в мире природы».

Примерная тематика речевых ситуаций: **Добро пожаловать!**; **«В школьной столовой», «Готовим новогодний праздник»;** **"Истории о лете", «Играем в школу», «Играем во дворе»;** **«Красная шапочка», «Три медведя», «Три поросенка»;** **«В воскресенье все дома», «С Днем рождения!»;** **«Алло! Алло!»;** **«Садитесь, пожалуйста! (поведение в автобусе)»;** **«Мы не знаем, как пройти... Как быть?»;** **«Расскажи мне о школе», «Моя дорога в школу», «За покупками в магазин»;** **«Товарищ заболел», «Дежурство»;** **«Отгадываем любимое занятие каждого», «Я записался в кружок»;** **«У меня есть щенок!»;** **«Мой котенок убежал, может, кто его видал?»;** **«Кто работает в школе?»;** **«В школьной столовой», «Готовим новогодний праздник»;** **«Играем в школу», «Играем во дворе», «Угадай-ка»;** **«Заячья избушка», «Три медведя», «Три поросенка»;** **«В воскресенье все дома», «Мама спит, она устала», «Я все делаю, как велит Мойдодыр»;** **«Садитесь, пожалуйста! (поведение в автобусе)»;** **«Мы не знаем, как пройти... Как быть?»;** **«За покупками в магазин»;** **«Наш товарищ заболел», «Наш секрет», «Друзьят в нашем классе мальчики и девочки»;** **«Отгадываем любимое занятие (хобби) каждого», «Я иду в кружок. Кто со мной?»;** **«Наши звери заболели», «Мой котенок убежал, может, кто его видал?»**

Выявление представлений детей по теме ситуации с опорой на наглядный материал.

Называние детьми предметов и различных действий с ними (по теме ситуации). Характеристика признаков данных предметов: величина, цвет, форма, вкус, материал, черты характера и др. Узнавание предметов по их частям или признакам: маленький, серенький, пушистый с беленькими лапками и беленьким кончиком хвоста.

Совершенствование умения участвовать в вопросно-ответных диалогах: *Какая лиса? - Хитрая. А заяц? - Трусливый. А петух какой? - Смелый. Кто тебе больше всех понравился? - ...*

Составление разных по содержанию предложений по определенной теме с опорой на заданную синтаксическую конструкцию, например, тема «Любимое занятие», наглядный материал по теме, заданная синтаксическая конструкция: *Брат любит собирать марки.* (Маша любит читать книги. Вася любит смотреть телевизор. Лена любит играть в куклы. Миша любит кататься на велосипеде.).

Рассматривание атрибутов к ролевой игре, выбор роли и атрибутов к ней. Использование новых слов и предложений в ролевой игре.

Коллективное составление рассказа по разыгранной ситуации. **Замена в нем повторяющихся слов, близкими по значению словами.**

Слушание коротких рассказов и сказок, их пересказ с опорой на картинно-символический план, меловой рисунок учителя на доске или макетный театр.

Культура общения.

Выражение благодарности. Вежливые слова.

Расширение слов для приветствия и прощания: *доброе утро, добрый день, доброй вечер, доброй ночи.*

Адекватное использование тона голоса, мимики и жестов в различных речевых ситуациях.

Внимание к собеседнику. Поведение собеседников в ходе диалога. Тренировочные упражнения на готовом текстовом материале.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- выполнять различные задания по словесной инструкции учителя, **понимать речь, записанную на магнитофонной пленке;**
- использовать громкую и шепотную речь, менять темп и тон речи по указанию учителя и в зависимости от ситуации;
- участвовать в ролевых играх, внимательно слушать собеседника, задавать вопросы и спрашивать ответа у товарищей;
- правильно выражать свои просьбы, употребляя вежливые слова;
- уметь здороваться и прощаться, используя соответствующие выражения;
- называть адрес дома, номер телефона, имена и отчества учителей и воспитателей, **директора и завуча школы,** имена ближайших родственников;
- **слушать сказку, рассказ,** пересказывать содержание речевой ситуации, опираясь на картинный - символический план.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- выполнять задания по словесной инструкции, данной учителем;
- называть предметы и действия, соотносить их с картинками;
- правильно выражать свои просьбы, используя вежливые слова;
- адекватно пользоваться правилами этикета при встрече и прощании;
- называть свое имя и фамилию, **адрес дома, объяснять, как можно доехать или дойти до школы имена и отчества учителя и воспитателя, имена ближайших родственников;**
- участвовать в ролевых играх (пассивно или с ограниченными речевыми средствами);
- **слушать сказку или рассказ и уметь отвечать на вопросы с опорой на иллюстративный материал.**

ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

(4 часа в неделю)

Первое полугодие. Послебукварный период

Содержание чтения. Короткие рассказы, стихотворения и загадки о жизни детей в семье, в школе, о школьных обязанностях, о дружбе и взаимопомощи, о временах года, о жизни животных и др.

Примерная тематика (на весь второй класс): «**Вот и осень пришла**». «Снова в школе». «Почитаем – поиграем». «**Учиться – не лениться**». «Про хитрую лису, глупого волка и других зверей» (Сказки русских писателей). «Ой, ты зимушка зима». «Что такое хорошо, что такое плохо». «Весна идет». «Чудесное рядом». «Лето красное».

Техника чтения. Плавное чтение по слогам, без искажения звукового состава слов небольших, простых по содержанию, структуре слов и предложений рассказов и стихотворений, тексты которых даны в послоговой разбивке. Чтение слогов и слов, включенных в таблицы, для закрепления и дифференциации слоговых структур, пройденных в первом классе:

- слогов и слов со стечением согласных,
- слогов и слов с оппозиционными звуками,
- слогов и слов с разделительным Ъ и Ь знаками,
- слогов и слов со сходными буквенными знаками,
- **слов, состоящих из 2 – 4 слогов.**

Совершенствование звуковой культуры речи: закрепление правильного звукопроизношения, развитие четкой дикции на основе чтения слоговых структур и выполнения специальных упражнений: выразительное произнесение чистоговорок и коротких стихотворений вместе с учителем.

Сознательное чтение. Ответы на вопросы по содержанию текста. Выборочное чтение слов и предложений по заданию учителя. Соотнесение слов и предложений с иллюстративным материалом.

Разучивание небольших загадок и стихотворений с голоса учителя, воспроизведение их в игровой ситуации.

Второе полугодие

Содержание чтения. Чтение небольших по объему произведений устного народного творчества: сказок и отрывков из них, игровых песен; рассказов и стихотворений русских и зарубежных авторов на темы, связанные с жизнью и бытом детей, с окружающей их природой, на темы, описывающие простейшие морально-этические ситуации.

Техника чтения. Правильное чтение без искажения звукового состава слов с правильным ударением в них.

Плавное чтение по слогам с постепенным переходом на чтение целыми словами двухсложных слов с простыми слоговыми структурами. Предварительное чтение трудных слов текста (речевая зарядка).

Соблюдение интонации конца предложений и пауз между ними.

Выразительное чтение наизусть коротких стихотворений по образцу учителя.

Сознательное чтение. Прослушивание текста с установкой на адекватное эмоциональное восприятие (кто из героев понравился, какой рассказ по настроению: веселый или грустный, что было страшного в рассказе и т.д.). Знакомство с новыми словами с опорой на наглядные средства.

Ответы на вопросы по содержанию прочитанного. Нахождение в тексте предложений, подтверждающих правильность ответа. Установление с помощью учителя простых смысловых связей между событиями и поступками героев. Соотнесение предложений и абзацев текста с иллюстративным материалом.

Элементарная оценка прочитанного: хороший или плохой поступок, хорошее или плохое событие (почему?). Опора в оценке на собственный опыт. Соотнесение содержания рассказа и его заглавия. Использование подсказывающих вопросов для выяснения главной мысли произведения (*хорошо или плохо поступили мальчики, не отогнав большую собаку от маленького котенка? Почему? и т.д.*).

Развитие речи. Выработка умения правильно строить предложения при ответе на вопросы. Правильное интонирование предложений по образцу учителя. Передача содержания произведения по вопросам учителя или заданиям в книге для чтения. Пересказ, близкий к тексту с опорой на картинно – символический план к каждому предложению, серию сюжетных картинок или меловой рисунок на доске.

Разучивание небольших стихотворений с голоса учителя, их выразительное чтение по подражанию.

Внеклассное чтение. Чтение детских книг учителем с обязательным рассматриванием иллюстраций. Запоминание название книги, ее автора и основного содержания (о чем или о ком книга). Самостоятельное чтение книг из классной библиотечки. Мотивация самостоятельного чтения: предоставление выбора книги по желанию ученика, организация игры с наглядным отражением ее результатов, драматизация прочитанного, участие в праздниках детской книги.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- слушать небольшую сказку или рассказ в чтении учителем;
- соотносить прочитанный текст с иллюстрацией;
- читать по слогам короткие тексты с переходом на чтение целым словом двусложных слов, простых по семантике;
- отвечать на вопросы учителя;
- знать наизусть 3-5 коротких стихотворений, выразительно читать их перед учащимися класса.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- слушать небольшие по объему тексты и отвечать на вопросы с помощью учителя или с опорой на картинку;
- читать по слогам короткие тексты;
- соотносить прочитанный текст с иллюстрацией;
- знать наизусть 2-3 стихотворения (в объеме четверостишия).

К концу 2 класса по русскому языку предъявляются следующие

основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- дифференцировать на слух и в произношении звонкие и глухие, (р) - (л), свистящие и шипящие, твердые и мягкие согласные. Правильно обозначать их соответствующими буквами на письме (в сильной позиции), определять значение слов, соотнося их с картинками;
- делить слова на слоги;
- списывать по слогам с рукописного и печатного текстов;
- уметь группировать слова: названия предметов и названия действий;
- составлять предложение по заданию учителя, после анализа записывать его с большой буквы, в конце ставить точку ;
- писать под диктовку слова, предложения, текст: написание слов не расходится с произношением (12 – 16 слов).

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- делить слова по слогам;
- списывать по слогам слова и короткие предложения с рукописного и печатного текста;
- называть предметы на картинках и подбирать к ним названия действий;
- составлять предложение по действию или картинке с помощью учителя;
- писать под диктовку буквы, слоги и слова (3 – 4 буквы), не расходящиеся с произношением (10 – 12 слов).

3 КЛАСС

Устная разговорная речь (2 часа в неделю)

Общение и его значение в жизни

Общение с природой. Что «говорят» деревья, цветы? Чем отвечают они на наше общение с ними?

Понимаем ли мы язык животных, их повадки, позы? Попробуем «расшифровать» их. Правильно ли мы общаемся с ними? Понимают ли нас животные?

Речевое общение. Для чего оно нужно людям? Подведение учащихся к выводу с опорой на иллюстративный материал: сообщить что-то новое, обменяться мнением, попросить о чем-нибудь, поздравить, пожалеть, утешить и т.д.

Правила речевого общения. Коллективная работа по определению правил. Опора на иллюстративный материал и заранее подготовленные ситуации:

- нужно говорить по очереди, а не всем сразу. Один говорит, а все слушают, иначе никто ничего не поймет;
- говорить нужно достаточно громко (но не кричать), чтобы тебя все слышали;
- когда говоришь, надо смотреть на того, с кем разговариваешь;
- если не соглашаешься с чем-то и возражаешь собеседнику, надо делать это вежливо и не обижать его;
- не забывать употреблять вежливые слова: *пожалуйста, извини, извините, спасибо*.

Письменное общение. Использование письменного общения в жизни (вывески и афиши на улицах города, рекламы, письма, поздравительные открытки). Письмо записок друг к другу с передачей информации, просьбы, предложений о совместных действиях и т.д.

Аудирование

Повторение оппозиционных слоговых структур, слов-паронимов, предложений **с различным** по количеству слов: *ма-мя, ло-лё, вя-вья; был – бил, пел – пил, кости – гости, тонет – стонет; я видела сегодня в скворечнице скворца, я видела вчера в скворечнице скворца и скворушку*. Игра «Маленький учитель», выполнение подобных заданий детьми (с помощью учителя).

Слушание коротких сказок и рассказов в исполнении чтецов с магнитофонной записи или просмотр видеофильмов. Ответы на вопросы по содержанию прослушанного или просмотренного.

Выполнение словесной инструкции, данной в письменном виде. Включение письменного задания в ролевую ситуацию.

Выбор из двух сходных по содержанию картинок той, которая соответствует услышанному предложению: *Миша сердится на себя*. (на картинке – клякса в альбоме, которая капнула с Мишиной кисточки). *Вася удивляется* (на картинке – мальчик открывает альбом, а там клякса от краски). Объяснение выбора.

Дикция и выразительность речи

Совершенствование речевого дыхания: посчитаем до 10 на одном выдохе, потянем звук /С/, потом /З/ на одном выдохе и др.

Четкое выразительное произнесение чистоговорок, стихотворных диалогов по подражанию, например: *От топота копыт пыль по полю летит* (выбор силы голоса и ритма); *- Что ты, еж, такой колючий? – Это я на всякий случай. Знаешь, кто мои соседи? Волки, лисы и медведи!* (смена тона голоса, переход от интонации повествования к интонации вопроса и наоборот) и др.

Громкая, спокойная, тихая, шепотная речь. Использование нужной силы голоса в различных ролевых ситуациях.

Вежливый тон голоса в разговоре. Передача различных чувств соответствующим тоном голоса (*радость, удивление, жалость, гнев, грусть, страх* и др.) в специально подобранных диалогах. Отгадывание на схематических рисунках (пиктограммах) выражения этих чувств. Соотнесение с подготовленной ситуацией.

Произнесение одной и той же фразы с вопросительной, повествовательной и восклицательной интонацией. Обыгрывания ситуации, типа: *Снег идет?* – *Да, снег идет.* – *Ура, снег идет!*

Подготовка речевой ситуации и организация высказывания.

Лексические темы: «Школьная жизнь», «Играем в сказку», «Я дома», «Я за порогом дома», «Это я!», «Мои друзья», «Я в мире природы».

Примерная тематика речевых ситуаций: «Знакомьтесь, это моя школа», «Меня вызвали к директору», «Вместе после уроков», «Знакомьтесь, это моя семья», «Успехи и неудачи

бывают у каждого»; «Волк и семеро козлят», «Гуси-лебеди», «Настя и Марфуша в гостях у Морозко»; «Я тебе позвоню», «Обмениваемся бытовыми советами», «В гости на день рождения»; «Я пешеход», «На приеме у врача», «Я зритель»; «Привычки: хорошие и не очень», «Хочешь со мной дружить?», «Вместе нам не скучно»; «Свет мой, зеркальце, скажи...»; «В зоопарке у зверей», «Погода и мы».

Определение темы ситуации, обсуждение того, что можно сказать по этой теме (из чего сложится речевая ситуация). Обсуждение и подготовка атрибутов речевой ситуации.

Называние предметов, действий, признаков (величина, цвет, форма, вкус, материал, черта характера и др.) по теме речевой ситуации. Отгадывание загадок, составление загадок с опорой на наглядный материал. (Коля подарил то, во что можно играть. Эта игрушка небольшая, быстрая, у нее есть пульт управления.)

Участие в вопросно-ответных диалогах: *Какая Настя? – Добрая, вежливая, трудолюбивая. А Марфа? – Жадная, грубая, ленивая. А Морозко какой? – Справедливый. Кто тебе больше всех понравился? - ...*

Составление диалогов типа «вопрос – сообщение»: *Ты что умеешь приготовить? – Я могу сварить макароны, поджарить яичницу. А как ты макароны варишь? - ...; Какие привычки ты считаешь хорошими? – Я думаю, что хорошо никогда не опаздывать, не надо врать, не хорошо обижать малышей. – А когда-нибудь тебе приходилось опаздывать в школу? - Да, однажды по дороге сломался автобус, и я пришел только ко второму уроку. Использование в диалогах форм обращения: «Расскажи, что ты узнал ...», «Нам интересно, что ты видел ...», «Научи, как ты ...»*

Составление совместно с учителем разных по содержанию предложений с опорой на иллюстративный материал по теме ситуации, например: *Это моя школа. (Вот моя школа./ В этом здании находится моя школа.) Школа каменная (деревянная, блочная / Построена из ...) В школе четыре этажа. (пять, два / Школа двухэтажная.) Около школы большая спортивная площадка (небольшой сад). На первом этаже школы много мастерских. Мы учимся на втором этаже. В школе еще много интересного!*

Замена часто повторяющегося слова *школа* другими словами (местоимениями). Фиксация символами каждого предложения в процессе подготовки, последующее составление связного высказывания (4—5 предложений).

Культура общения

Выражение просьбы: *будьте добры, помогите мне, пожалуйста; не могли бы Вы мне помочь; я прошу Вас, дайте мне сказку «Аленький цветок» Аксакова; извинения: простите меня, пожалуйста; извините меня, пожалуйста.*

Речевое общение со старшими. Общение с друзьями. Дифференциация речевого поведения в соответствии с ситуацией: *Здравствуй! Здравствуйте! До свидания! Всего хорошего! Будьте здоровы! Пока! Счастливо!*

Речевое общение с малознакомыми людьми: *Как Вас зовут? Как тебя зовут? Как ваша фамилия? Как твоя фамилия? Извините, пожалуйста, Вы не скажите, как пройти на остановку автобуса? Не могли бы Вы объяснить мне дорогу до остановки и т.д.*

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- выполнять инструкцию, предложенную в письменной форме (не более 3-х заданий);
- выразительно произносить чистоговорки, короткие стихотворения после анализа;
- участвовать в диалогах по темам речевых ситуаций;
- правильно выражать свои просьбы, употребляя вежливые слова, уметь здороваться, прощаться, просить прощения и извиняться, используя соответствующие выражения;
- сообщать о себе: имя и фамилию, адрес, имена и фамилии своих родственников;
- принимать участие в коллективном составлении рассказа по темам речевых ситуаций;
- пересказывать составленные рассказы с опорой на картинно-символический план;

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- выполнять просьбы по словесной инструкции учителя, детей;
- выражать свои просьбы, используя вежливые слова, адекватно пользоваться правилами этикета при встрече и расставании с детьми и взрослыми;

- знать свое имя и свою фамилию, адрес дома;
- участвовать в ролевых играх в соответствии с речевыми возможностями;
- слушать сказку или рассказ, уметь отвечать на вопросы с опорой на иллюстративный материал;
- выразительно произносить чистоговорки, короткие стихотворения по образцу учителя;

Чтение и развитие речи (4 часа в неделю)

Примерная тематика: «Снова школьный звонок прозвенел». «Славная осень». «Учимся трудиться». «Ребятам о зверятах». «Волшебница – зима!». «Так нельзя, а так можно». «Чудесный мир сказки». «Весна в окно стучится». «День смеха». «Родина любимая». «Здравствуй, лето!».

Техника чтения. Чтение без искажения звукового состава слова с соблюдением правильного ударения. *Переход на чтение целыми словами.* Послоговое чтение слов, трудных по семантике и слоговой структуре, их предварительное чтение (речевая зарядка). Упражнения в чтении специально подобранных текстов, составленных из слов простых по значению и слоговой структуре. Переход с орфографического на орфоэпическое чтение односложных и двусложных слов типа: *что /што/, чтобы /штобы/, кого /каво/, чего /чево/, вода /вада/, олень /алень/* и т.д. Чтение про себя для подготовки к более быстрому темпу чтения и др.

Выразительное чтение. Соблюдение знаков препинания: короткая пауза на запятой, длинная пауза на точке. Интонация законченности повествовательного предложения, вопросительная и восклицательная интонация. Передача тоном голоса эмоционального содержания читаемого (*грустно, весело, восхищенно*) и характера персонажа (*ласковый, вежливый, злой, хитрый, трусливый*). Выделение ремарок автора, Чтение текста в соответствии с ремарками автора по образцу учителя или самостоятельно (*сказал грубо, произнес медленно и др.*) Выразительное чтение по ролям коротких отрывков с прямой речью после работы над текстом.

Выразительное чтение наизусть коротких стихотворений после анализа содержания и образца чтения учителем.

Сознательное чтение. Прослушивание текста с установкой на осмысление его содержания и эмоциональную оценку. Ответы на вопросы по содержанию. Выборочное чтение для ответа на вопрос, для соотнесения предложения текста с иллюстрацией. Установление последовательности действий героев произведения и взаимосвязи событий. Объяснение поступков действующих лиц, оценка их поведения с помощью наводящих вопросов учителя, с опорой на собственный опыт. **Сравнение ситуаций, поступков персонажей двух произведений, сходных по сюжету.** Создание условий для общения детей, для обмена мнениями в связи с оценкой действий персонажей. **и сравнением событий рассказов.** Развитие умения прогнозировать содержание произведения до его чтения по заглавию (*как вы думаете, о чем или о ком будет идти речь в рассказе?*), оценка правильности или ошибочности прогноза. Объяснение семантики слова с опорой на наглядный материал после разбора этого слова учителем. Выделение учащимися непонятных для них слов. Обращение за разъяснением к товарищу или учителю. Коллективная работа по выделению главной мысли произведения с помощью наводящих вопросов учителя. Деление текста на части с опорой на серию картин.

Развитие речи. Пересказ текста по частям словами, близкими к тексту, с опорой на картинный план или без него. Выделение в тексте слов, характеризующих персонажей рассказа, использование этих слов в пересказе. Словесное рисование картин к каждой части. Запоминание диалогов после их чтения по ролям, работа над драматизацией.

Внеклассное чтение. Самостоятельное чтение доступных детских книг. Правильное называние заглавия произведения и его автора. Повышение читательской мотивации: чтение учителем начала рассказа, выставка книг, наглядный учет прочитанных книг. Знакомство с книгой по иллюстрации на обложке и ее заглавию. Прогнозирование темы рассказа (о чем или о ком рассказ). Запись в школьную библиотеку. Знакомство с

расстановкой книг по темам (о животных, о природе, о праздниках) и жанрам (сказки, рассказы, стихи).

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- слушать чтение сказки или рассказа учителем, отвечать на вопросы по содержанию;
- читать текст вслух целыми словами (по слогам трудные по структуре и семантике слова);
- пересказывать содержание рассказа по частям близко к тексту с опорой на картинный план;
- высказывать свое отношение к поступку героя, к событию после проведенного анализа произведения;
- знать и выразительно читать наизусть 5-7 стихотворений.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- слушать чтение сказки или рассказа учителем, отвечать на вопросы информационного плана (*как зовут героя рассказа, куда он пошел, что там делал?*);
- читать текст вслух по слогам с постепенным переходом на чтение целым словом двухсложных часто встречающихся слов;
- соотносить иллюстрацию с определенным отрывком текста;
- пересказывать содержание части текста по вопросам учителя или картинно-символическому плану к каждому предложению;
- знать наизусть 3-4 стихотворения в объеме строфы.

В 4 классе из раздела «Практические грамматические упражнения»:

Связная письменная речь (в связи с изучением всех разделов программы)

Различение рассказа и набора предложений (не рассказа). Определение, о ком или о чем этот рассказ. Коллективный подбор заглавия к рассказу.

Коллективное составление рассказа по серии сюжетных картин (3 – 4 картинки). Озаглавливание рассказа. Правильное использование местоимений вместо имени существительного.

Восстановление деформированного текста с опорой на серию картин или вопросы (3 – 4 предложения). Озаглавливание рассказа.

Изложение повествовательного текста (4 предложения) под руководством учителя.

Описание предмета или времени года по плану. Коллективная отработка каждого предложения (3 – 4 предложения).

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- различать гласные и согласные, дифференцировать на слух и в произношении оппозиционные согласные;
- записывать слова с послоговым орфографическим проговариванием;
- делить слова на слоги, переносить части слова при письме;
- писать под диктовку текст (16-25 слов), включающий слова с изученными орфограммами;
- выделять из предложения слова, обозначающие предметы и действия;
- составлять текст рассказа в виде подписей под серией сюжетных картинок (3-4 предложения);
- знать и уметь записывать свой домашний адрес.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- дифференцировать на слух и в произношении оппозиционные звуки;
- различать сходные по начертанию буквы;
- делить слова на слоги, переносить слова по слогам с помощью учителя;
- списывать по слогам слова и предложения с печатного и рукописного текстов;
- писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением;
- составлять предложение по картинке;
- знать свой домашний адрес.

4 КЛАСС

УСТНАЯ РЕЧЬ (1 час в неделю)

Общение и его значение в жизни

Передача мыслей, чувств, знаний на расстоянии. Для чего люди создали радио, кино, телевидение? Кто говорит с нами по радио, с кино- или телеэкрана? Что мы понимаем в таком устном общении с нами? Важно ли для нас это общение?

Почему книгу называют собеседником? Какой это собеседник, устный или письменный? Что мы узнаем из книги? Важно ли для нас это общение?

Влияние речи на поступки людей. Свойства слов: радовать, огорчать, утешать, сердить, мирить и т.д., подбор соответствующих слов.

Общепринятые знаки в общении людей: не курить, переход, метро, мужской, женский туалет, нельзя фотографировать и т.д.

Аудирование

Повторение предложений из 5 - 6 слов вслед за учителем.

Прослушивание чтения артистами коротких сказок или рассказов в аудио- записи на грампластинке или магнитофонной пленке с последующим пересказом.

Дикция и выразительность речи

Практическое использование силы голоса, тона и темпа речи в различных речевых ситуациях.

Многообразие тона речи, выражающего человеческие чувства. Тренировочные упражнения в передаче восторга, ужаса, радости, горя, удивления, испуга и др. Соотнесение произнесенных фраз с пиктограммами.

Мимика и жесты. Упражнения в передаче чувств, эмоций с помощью мимики и жестов в сочетании с речью и без нее, с опорой на пиктограммы и без них.

Подготовка речевой ситуации и организация высказывания

Лексические темы: «Игры с друзьями», «Играем в сказку», «Мы – писатели», «Я дома», «Я за порогом дома», «Я в мире природы».

Примерная тематика речевых ситуаций: «Игра по правилам», «Мой старший друг. Почему с ним интересно?»; «Двенадцать месяцев», «Бременские музыканты» (сцены из сказок); «Сочиняем стихотворение. Мы поэты», «Придумываем сказку. Мы сказочники»; «Мой помощник телефон» (справочные телефонные службы), «Вместе в беде и в радости»; «Поздравление ветеранам», «Я – гость», «Я выбираю книгу»; «Однажды в цирке», «Пикник в лесу».

Определение темы ситуации, обсуждение того, что можно сказать по этой теме (**из чего сложится речевая ситуация**). Обсуждение и подготовка атрибутов речевой ситуации.

Подбор слов и составление предложений по теме речевой ситуации. Об одном и том же по-разному: *Красивую речь – красиво и слушать./ Надо так говорить, чтобы всем было приятно слушать.; Мне интересно быть с моим старшим братом. Он всегда рассказывает о том, чего я не знаю. /Я больше всего люблю оставаться с моим старшим братом. Он знает много разных историй и интересно их рассказывает.*

Совершенствование умения участвовать в диалогах различного типа (вопрос - ответ, вопрос – сообщение): **Здравствуй, когда вечером отходит поезд в Москву? ...**

Составление связного высказывания на основе серии сюжетных картинок, с использованием отработанной лексики по теме и с учетом фиксированной структуры высказывания (начало – основное содержание – конец): *Жил-был гриб-боровик. Был он большой, важный и очень красивый. На все другие грибы он смотрел с презрением. Чтобы его не нашли, он спрятался под еловой лапой. и т.д.*

Культура общения

Устное и письменное приглашение, поздравление. Упражнения в составлении устного и письменного приглашения, поздравления.

Извинение (*извините, пожалуйста; я прошу прощения; не сердитесь, пожалуйста*).

Вежливый отказ от предложения, приглашения (*Спасибо, но эта книга у меня уже есть; Извини, но я не смогу в этот день прийти к тебе в гости*).

Использование этикетных форм общения в различных речевых ситуациях.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- понимать содержание сказок и рассказов, прочитанных артистами в аудиозаписи;

отвечать на вопросы по содержанию услышанного;

- понимать содержание детских радио и телевизионных передач, уметь отвечать на вопросы по содержанию;
- соблюдать правильную интонацию, ориентируясь на образец учителя и анализ речевой ситуации;
- участвовать в диалогах по темам речевых ситуаций;
- правильно выражать свои просьбы, уметь здороваться, прощаться, просить прощения и извиняться, используя соответствующие выражения;
- принимать участие в коллективном составлении рассказа, сказки по темам речевых ситуаций;
- уметь воспроизводить составленные рассказы с опорой на картинно-символический план.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- выражать свои просьбы, желания, используя вежливые слова;
- знать свое имя и свою фамилию, адрес дома, объяснять, как можно доехать или прийти до школы;
- участвовать в ролевых играх в соответствии с речевыми возможностями;
- слушать сказку или рассказ, уметь отвечать на вопросы с опорой на иллюстративный материал;
- выразительно произносить чистоговорки, короткие стихотворения по образцу учителя;
- участвовать в беседе;
- слушать, смотреть радио, телепередачи, отвечать на вопросы учителя по предметному содержанию.

ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ (4 часа в неделю)

Содержание чтения: произведения устного народного творчества: загадки, поговорки, потешки. Знакомство со сказкой как жанром художественного произведения: темы сказок, герои, мысль о добре и зле, правде и неправде. Отличие сказки от рассказа. Рассказы и стихотворения русских и зарубежных классиков, современных детских писателей о природе родного края, о жизни детей, их взаимоотношениях с природой, друг с другом, со взрослыми. Нравственное и безнравственное в этих отношениях.

Статьи занимательного характера об интересном и необычном в окружающем мире, о культуре поведения, об искусстве, об историческом прошлом и др.

Примерная тематика. «Школьная жизнь». «Листьям время опадать». «Делу время - потехе час». «О братьях наших меньших». «Поет зима, аукает». «Жизнь дана на добрые дела». «В мире волшебной сказки». «Весна, весна! И все ей рады». «Смешные истории». «Родная земля». «Лето пришло».

Техника чтения. Чтение без искажения звукового состава слова с соблюдением правильного ударения.

Орфоэпическое чтение целыми словами двухсложных и трехсложных слов с простыми слоговыми структурами, послоговое орфографическое чтение малознакомых слов со сложными слоговыми структурами (*всмотрелся, встретился*).

Отработка чтения целыми словами на специально составленных текстах, состоящих из хорошо знакомых детям слов. Чтение про себя с выполнением различных заданий учителя: найти абзац, раскрывающий поведение героя, состояние природы; подготовиться к выразительному чтению; подготовиться к быстрому чтению (целыми словами) и т.д.

Выразительное чтение с соблюдением пауз на знаках препинания, интонация конца предложения, восклицательная и вопросительная интонация, интонация перечисления. Выбор соответствующего тона голоса для передачи эмоционального содержания читаемого (радость, грусть, удивление, обида и т.д.). Выделение ремарок автора, подсказывающих тон голоса и темп речи (*мальчик затараторил, радостно воскликнул, удивленно произнес и др.*). Чтение по ролям и драматизация отработанных диалогов.

Сознательное чтение. Прослушивание произведения с установкой на его эмоциональную оценку (первое впечатление, элементарный анализ). Установление

причинности событий и поступков героев. Умение узнавать эмоциональное состояние персонажа, выделяя для этой цели под руководством учителя авторские слова характеристики действующего лица. Определение отношения автора к своим героям (как можно узнать об этом). Анализ авторских слов, используемых для характеристики персонажей. Собственная оценка событий и персонажей с опорой на свой опыт и вопросы учителя. Коллективная работа над идеей произведения. Сравнение произведений, одинаковых по теме, по поступкам героев, по общности идеи (*добро побеждает зло, ложь до добра не доведет, поступай так же, как хочешь, чтоб поступали с тобой и др.*). Развитие умения задавать вопросы по содержанию произведения, обращаясь за ответом к учителю, одноклассникам. Работа с заглавием произведения. Прогнозирование, о чем может идти речь в рассказе. Сравнение прогноза с содержанием прочитанного. Выделение учащимися непонятных для них слов. Привлечение одноклассников к их толкованию. Помощь учителя в правильном объяснении семантики слова (опора на наглядность и опыт учащихся). Коллективное выделение логических частей текста, подбор к ним заглавий из данных учителем.

Развитие речи. Составление собственного рассказа по заглавию и иллюстрациям к произведению. Сравнение придуманного учащимися рассказа и написанного автором. Подробный пересказ всего произведения своими словами с использованием приемов, делающих этот пересказ коммуникативно-целесообразным (по цепочке, с эстафетой, на соревнование рядов, по «скрытой» картинке, по картинному плану к рассказу и др.). Предварительная работа над текстовыми синонимами (как по-разному можно называть героя произведения, чтобы не повторяться, как можно сказать, заменяя слово *было* и др.). Выборочный пересказ эпизодов из прочитанного, близкий к тексту, с использованием авторских слов и выражений. Рисование словесных картинок к отдельным отрывкам текста.

Внеклассное чтение. Чтение детских книг русских и зарубежных писателей, знание заглавия и автора книги, ориентировка в книге по его оглавлению. Ответы на вопросы о прочитанном, пересказ отдельных эпизодов. Регулярное посещение школьной библиотеки. Отчет о прочитанной книге перед классом на уроке чтения.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

читать текст вслух после анализа целыми словами (трудные по структуре слова по слогам) с соблюдением пауз и соответствующим тоном голоса;

отвечать на вопросы по прочитанному

читать про себя, выполняя задания учителя;

выделять главных действующих лиц, уметь дать оценку их поступкам;

пересказывать прочитанное по частям;

выразительно читать наизусть 7-8 стихотворений перед учениками класса.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

читать текст вслух по слогам и целым словом;

пересказывать содержание прочитанного по вопросам;

принимать участие в коллективной работе по оценке поступков героев и событий;

выразительно читать наизусть 5-7 коротких стихотворений перед учениками класса.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ, ПРАВОПИСАНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ (4 часа в неделю)

Повторение (6 часов)

Выделение предложения из текста по заданию учителя. Определение, о ком или о чем говорится в предложении. Работа с незаконченным предложением (возможность закончить предложение по-разному). Вывод о законченности мысли в предложении.

Работа с деформированным предложением (слова даны в исходной форме). Вывод о порядке слов в предложении. Самостоятельное составление предложений на основе картинок, темы, собственного опыта. Графическая схема составленных предложений. Сравнение оформления предложения в схеме и записи.

Составление диалога по данным вопросам. Чтение диалога с соответствующей интонацией. Определение количества предложений в диалоге.

Выделение в предложении названий предметов, действий. Постановка вопросов к словам. Сочинение загадок на основе характеристики предмета с помощью названия его частей и действий. Коллективное отгадывание загадок.

Звуки и буквы

(32 часа)

Гласные звуки и буквы. Ударение. Роль ударения в различении смысла слов. Ударные и безударные гласные. Наблюдение за соответствием звука и буквы под ударением и несоответствием в безударном положении. Понятие орфограммы. Одинаковое написание гласных в ударной и безударной позиции. Проверка безударной гласной изменением формы слова. Объяснение написания безударной гласной по опорной таблице.

Дифференциация слов с мягкими согласными на слух и в произношении. Обозначение мягкости согласных на письме. Мягкий знак на конце и в середине слова. Объяснение написания орфограммы с опорой на таблицу. Перенос слов с мягким знаком.

Разделительный *ь* перед гласными *И, Е, Ё, Ю, Я*. Упражнения в умении слышать, правильно произносить и записывать данные слова. Правильный перенос таких слов

Дифференциация на слух и в произношении звонких и глухих согласных в сильной позиции. Звонкие и глухие согласные на конце слова. Их проверка. Объяснение орфограммы с опорой на таблицу.

Написание сочетаний *ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ*. Объяснение орфограммы с опорой на таблицу.

Слово

(50 часов)

Группировка слов по категориям: название предметов и действия. Постановка вопросов к словам в предложении. *Употребление слов, обозначающих предметы, в различных формах в зависимости от связи слов с другими словами по вопросам: кого? чего? кому? чему? кем? чем? на ком? на чем?* Составление словосочетаний по начальному слову и вопросу типа: *рисую (кого?) птицу; рисую (кому?) брату; рисую (чем?) карандашом; рисую (на чем?) на листе.*

Названия признаков предмета. Определение признаков предмета по вопросам *какой? какая? какое? какие?* Названия признаков, обозначающих цвет, форму, величину, материал и вкус предмета.

Подбор слов, обозначающих ряд признаков одного предмета. Отгадывание предмета по его признакам: *хитрая, рыжая ...; злой, голодный ...*. Роль слова, обозначающего признаки, в описании предмета.

Выделение слов по вопросам из предложения. Расширение круга слов за счет названия чувств (*веселый, радостный*); черт характера (*злой, добрый*).

Образование слов одной категории от другой: (*петь – певец, красивый – красота, синий – синеть*) по вопросу или образцу.

Сложение слов из морфемных частей. Подбор слов сходных и противоположных по значению.

Распространение предложений словами различных категорий. Использование их в качестве сравнений, определений, переносного значения (*кривляется, как мартышка, смеется солнышко, зубастая щука*). Составление предложений с образными выражениями.

Имена собственные. Большая буква в названиях рек, морей, гор. Адрес на конверте. Поздравительная открытка.

Предлог. Раздельное написание предлогов с другими словами. Предлоги **до, за, про, без, около, перед**. Упражнения в составлении словосочетаний с заданным словом и предлогом.

Родственные слова. Общая часть родственных слов (корень). Упражнения в составлении гнезд родственных слов. Значение каждого слова. Наблюдение за единообразным написанием орфограмм в ряду родственных слов.

Звонкие и глухие согласные в корне слова (на конце и в середине). Проверка орфограммы путем изменения формы слова или подбора родственных слов.

Безударные гласные в корне слова. Проверка безударных гласных путем изменения формы слова или подбора родственных слов.

Слова с непроверяемыми орфограммами в корне. Подбор к ним слов родственников.

Словарь: *автобус, билет,, вокзал, вчера, газета, деревня, дневник, завтра, завтрак, здравствуй, квартира, комната,, корзина, костюм, магазин, месяц, метро, неделя, обед, потом, портфель, рассказ, решать, рисую, Россия, русский, сапоги, сегодня, сначала, спасибо, стакан, считать, товарищ, трактор, трамвай, троллейбус, фамилия, шёл, экскурсия, ягода. (40 слов).*

Предложение (30 часов)

Деление текста на предложения. Соблюдение паузы и интонации конца при выделении каждого предложения. Оформление предложения на письме (большая буква – в начале, точка – в конце). Основные признаки предложения: законченность мысли, порядок слов в предложении, связь слов в предложении. Работа с деформированным предложением (слова даны в начальной форме). Установление связи слов в предложении по вопросам.

Предложения, различные по интонации: повествовательные, вопросительные, восклицательные. Знаки препинания в конце предложения (точка, вопросительный знак, восклицательный знак).

Составление диалогов с дополнением ответа на вопрос или вопроса к ответу собеседника. Правильная расстановка знаков препинания и точность интонирования реплик диалога при его чтении.

Составление предложений с использованием образных средств языка: сравнений, определений, слов, используемых в переносном значении. Придумывание загадок. Сравнение двух предложений, близких по смыслу, но разных по набору слов (об одном и тот же по-разному): *У грача черные круглые глаза. У грача глаза, как черные бусинки.*

Составление ответов на вопросы. Вариативность ответов на один вопрос. Постановка вопроса к каждому слову предложения.

Письмо и чистописание (в течение всего учебного года)

Выработка навыка правильного и аккуратного письма с дальнейшим ускорением темпа письма. Закрепление навыка списывания целым словом с печатного и рукописного текста. **Постепенный переход на списывание словосочетанием.** Четкое и графически правильное письмо прописных букв:

1-я группа - И, Ц, Ш, Щ, Ч, Л, М, А

2-я группа - О, С, З, Х, Ж, Е, Э, Я

3-я группа - У, Н, К, Ю, Р, В

4-я группа - Г, П, Т, Б, Ф, Д.

Выполнение письменных упражнений по учебнику в соответствии с заданием. Письмо под диктовку предложений и текстов с соблюдением правил правописания.

Предупредительные зрительные, слуховые, объяснительные и обратные диктанты, контрольные диктанты.

Связная письменная речь (в связи с изучением всех разделов программы)

Работа с деформированным текстом. Определение темы текста и его заглавия.

Списывание текста с заменой часто повторяющихся слов местоимениями и фразовыми синонимами после коллективной работы с ним (*заяц – он, заяц – трусишка*). Подбор заголовка текста.

Коллективное изложение текста по плану и опорным словам.

Коллективное сочинение по сюжетной картинке и опорным словам.

Составление и запись небольшого рассказа после предварительного анализа содержания, словаря и орфограмм.

Описание предмета или явления природы по плану и опорным словам.

Основные требования к умениям учащихся (первый уровень):

- списывать рукописный и печатный текст целыми словами;
- определять количество слогов в слове по количеству гласных, переносить части слова при письме;
- писать под диктовку текст, включающий слова с изученными орфограммами (30 – 35 слов);
- с помощью вопроса различать и подбирать слова различных категорий (названия предмета, действия, признака);
- составлять и распространять предложения, ставить знаки препинания в конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки);
- самостоятельно записывать 3 – 4 предложения из составленного текста после его анализа.

Основные требования к умениям учащихся (второй уровень):

- делить слова на слоги для переноса;
- списывать по слогам и целыми словами с печатного и рукописного текстов;
- писать под диктовку слова и короткие предложения (2- 4 слова) с изученными орфограммами;
- различать слова, обозначающие предметы, действия, признаки;
- выделять из текста предложения на заданную тему;

**РУССКИЙ ЯЗЫК // ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ, I-V КЛАССЫ**

/ Под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 1987.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Начальный курс русского языка в I отделении специальной школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи является основным учебным предметом. Он призван восполнять пробелы речевого развития детей, давать им практическую речевую подготовку, развивать и обогащать представления учащихся об окружающем мире, повышать уровень их общего развития, учить осмысленно читать, грамотно писать, связно излагать свои мысли в письменной форме, давать ряд сведений по грамматике и правописанию, а также элементарные представления о литературе.

В I отделение принимаются дети с грубо выраженным общим недоразвитием речи (алалией; алалией, осложнённой заиканием; афазией, дизартрией, ринолалией и тяжёлой дислалией, сопровождающейся дисграфией и дислексией).

Общее недоразвитие речи у таких учеников проявляется в позднем её развитии. Поэтому их опыт речевого общения оказывается намного меньше, чем у детей с нормальной речью, и характеризуются недоразвитием всех компонентов речи, касающимися как смысловой, так и звуковой её сторон. Речь детей характеризуется чрезвычайной бедностью словаря. Каждый учащийся имеет свой словарь, иногда весьма отличный от словаря других. Используемые слова в большинстве случаев произносятся искажённо и употребляются не всегда верно, часто наблюдаются замены одного слова другим вследствие неправильного понимания их значения.

Ученики стремятся изменить слова по родам, числам, падежам, лицам и временам, но их попытки оказываются часто безуспешными. При построении предложений нарушаются нормы согласования и управления. Затруднения в практическом овладении грамматическими закономерностями языка ограничивает понимание устной речи и

читаемого текста, многие грамматические формы и категории недостаточно различаются детьми.

Наблюдаются грубые недостатки в произношении звуков и слоговой структуры даже двусложных слов. Отсюда недостаточная готовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов, что приводит в процессе обучения к специфическим (дисграфическим) ошибкам. Всё это ограничивает общение детей. Их разговорная речь оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определённой ситуацией. Вне этой ситуации она часто оказывается непонятной. Развитие описательной и повествовательной речи (монологической), очень важной для обучения и усвоения детьми знаний, происходит в процессе обучения очень медленно.

Указанные отклонения в развитии речи детей требуют специальной работы по их преодолению. Часы по русскому языку, предусмотренные учебным планом, распределяются следующим образом:

Развитие речи. Специальные уроки развития речи имеют своей целью формирование и совершенствование у школьников с общим недоразвитием речи полноценных форм общения и языковых средств с учётом их взаимодействия.

Указанная цель предусматривает решение ряда задач:

- формирование, развитие и активизация словарного запаса, т.е. развитие лексической основы речи;
- практическое овладение основными закономерностями грамматического строя речи;
- обучение связной речи (устной и письменной);
- восполнение пробелов в речевом развитии школьников и подготовка их к овладению грамотой, грамматикой и правописанием, а также чтением в соответствии со школьной программой.

Эти задачи решаются одновременно на уроке в процессе работы по определённой речевой теме.

Обучение на уроке происходит путём специальной организации речевой практики и использования речевых упражнений, направленных на восполнение и использование речевых упражнений, направленных на восполнение лексико-грамматических обобщений в качестве исходной основы, формирующей и развивающей самостоятельную речевую деятельность детей.

Программа по развитию речи имеет три раздела: «Работа над словом», «Работа над предложением», «Работа над связной речью».

I вариант программы предназначен для работы с учащимися I класса 2-го года обучения (после подготовительного класса).

II вариант программы предназначен для работы с учащимися I класса 1-го года обучения.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ГАЛЬПЕРИНА

(Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. - М., 1959. - С. 441-469)

Теория, сформулированная и исследованная Петром Яковлевичем Гальпериным [1902-1988] в середине XX века. Основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений. Согласно мнению Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут

складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, а те в свою очередь опираются на предшествующие им способы выполнения данного действия. И в конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

По мнению П. Я. Гальперина, существует четыре параметра, по которым преобразуется действие. К их числу относятся: уровень выполнения; мера обобщения; полнота фактически выполняемых операций; мера освоения. При этом первый параметр действия может находиться на трех подуровнях: действия с материальными предметами; действия в плане внешней речи; действия в уме.

Три остальные параметра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность.

Процесс формирования умственных действий, в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина, имеет следующие этапы:

Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заменителя манипулирования с реальными предметами. П. Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Развитие мышления ребенка оказывает влияние не только на одновременное развитие его речи, но и обуславливает развитие других психических познавательных процессов, в том числе и развитие представления.

Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

Первый - создание мотивации обучаемого;

Второй - составление схемы т.н. **ориентировочной основы действия**;

Третий - выполнение реальных действий;

Четвертый - проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования **ориентировочной основы действий**;

Пятый - Действие сопровождается проговариванием «про себя»;

Шестой - Полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде – см. **интериоризация**.

На каждом этапе действие выполняется сначала развёрнуто, а затем постепенно сокращается, «свёртывается».

Например, для преодоления определенных грамматических ошибок на карточки выписываются соответствующие грамматические правила. Они предъявляются (записываются) на карточке в той последовательности, в которой их следует применять к

написанной фразе. Сначала требуется, чтобы обучаемый вслух прочитал первое правило и применил его, затем – второе правило и так до конца карточки.

На втором этапе, когда правила выучены наизусть, можно отложить карточку, но все еще следует произносить правила вслух.

На следующем этапе предполагается произнесение правил про себя при их применении.

На заключительном этапе человек способен применить правила, не произнося их ни вслух, ни про себя и даже не осознавая, – в свёрнутом и погружённом виде».

Грановская Р.М., Элементы практической психологии, СПб, «Свет», 1997 г., с. 77-78.

Практическое значение **теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина** заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала (так как он усваивается в процессе путем произвольного запоминания), без использования метода проб и ошибок.

ПУБЛИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ И МЕТОДИСТОВ

З.А. Брагина

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ И УЧЕБНИКОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ 1-2-Х КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

(статья печатается по изданию: «Учебники по русскому языку и чтению для коррекционной школы как методическая проблема. Инновационные технологии обучения: Сборник научных трудов / Под ред. З.С. Патральной и Н.В. Павловой. – Саратов: ИЦ «Научная книга», 2010. – С. 40-44.)

Важной проблемой в коррекционной педагогике является повышение эффективности воспитания умственно отсталых школьников. Цель воспитания – это подготовка учащихся к самостоятельной жизни в обществе.

Нравственное воспитание младшего школьника происходит прежде всего в процессе обучения – главном виде деятельности в школе. На уроках развития устной речи в 1-2 классах дети приучаются к самостоятельной работе, для успешного осуществления которой необходимо соотносить свои действия с действиями других, научиться слушать и понимать одноклассников, сопоставлять свои знания со знаниями остальных, отстаивать свое мнение, помогать другим и самому принимать помощь.

У детей, поступающих в первый класс, зачастую нет друзей. С первых страниц учебника у учащихся появляется друг Максик, который предлагает дружить, т.е. помогать друг другу.

Яркие красочные рисунки привлекают произвольное внимание ребенка, вызывают у него *интерес к предмету, мотивацию к учению, к общению*. Многие иллюстрации носят занимательный характер. Постепенно красочные занимательные сюжетные рисунки уступают место схематическим рисункам, которые помогают *воспитанию самостоятельности* у учащихся. Страничка «А это – я сделаю сам!» помогает прививать учащимся *учебные навыки, санитарно – гигиенические навыки, потребность быть опрятным, знакомит с правилами поведения в школе и дома, готовит к самостоятельной жизни, ненавязчиво готовит к ведению домашнего хозяйства, помогает воспитывать заботливое, внимательное, доброжелательное отношение к родственникам*.

Урок – место разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта нравственных взаимоотношений. Сначала учащиеся работают в *парах* (составляют из пуговиц геометрическую фигуру, похожую на дно кормушки для птиц), затем в *группах*

(составляют из пуговиц переднюю часть конуры собаки), а рассказ о собаке дети составляют *коллективно*. Рассказ начнут составлять те, у кого больше проблем с речью, с памятью. Ребята не боятся отвечать, т.к. знают, что над ними не будут смеяться, их не будут торопить, т.е. дети чувствуют к себе *уважение и со стороны учителя, и со стороны одноклассников*. Таким образом, у учащихся развивается и речь, и *умение жить в коллективе*.

В.А. Сухомлинский писал, что «истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые будят мышление. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, тем сложнее движения, тем лучше выражает ребенок мысли».

Большую роль в *воспитании трудолюбия, любви к природе* имеет собственный труд школьников. Беседа по теме «Уход за комнатными растениями» плавно переходит в практическую самостоятельную работу по рыхлению почвы, поливу растений, их пересаживанию и вытиранию листочков, т.к. Максим просит объяснить, как ухаживать за комнатными растениями. Учебник «Развитие речи» помогает воспитывать у учащихся заботливое отношение к птицам, организовать их подкормку зимой, приготовить скворечники для встречи перелетных птиц и правильно прикрепить их к дереву.

Нарушения *общения* в совокупности порождают проблемы, связанные с успешностью социальной адаптации. Затруднения в установлении контактов с людьми как в сфере делового, так и личного общения, становятся причиной неуверенности, беспокойства, неудовлетворенности индивида собой и окружающим миром. Для коррекции этих проблем я провожу экскурсии по школе, в природу, в учреждения города, в музей Л.Кассиля, в краеведческий музей, в городской парк. К сожалению, в учебнике «Развитие речи» нет правил по *культуре поведения в общественных местах*.

Наблюдения за сезонными изменениями в природе оказывают благотворное воздействие на *эстетическое воспитание школьников, на воспитание у них чувства прекрасного, на воспитание эмоциональной адекватности поведения*.

В учебнике много стихотворений, которые помогают развивать речь учащихся, память, воспитывать эмоциональную отзывчивость, потребность в общении, желание и умение искать пути устранения возникающих проблем.

В учебнике представлен материал для сравнения иллюстраций, что способствует тренировке внимания и зрительной памяти, помогает формировать навыки сопоставительного анализа, развивает интерес к изобразительному творчеству и к познавательному процессу в целом. Слова К.Д. Ушинского остаются актуальными и сегодня: «Всё в мире мы узнаём не иначе, как через сравнение...» [1946: 266].

Авторы учебника «Развитие речи» знакомят учащихся с многозначностью слова «ручка» с помощью иллюстраций и предлагают детям объяснить, что обозначает это слово. У учащихся формируется умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, что помогает воспитанию уверенной потребности в общении.

Важной предпосылкой нравственного воспитания школьников является общий нравственный «климат» в классе и школе, стиль отношений между учителями и детьми, детских взаимоотношений. Специально создаю на уроке ситуации, при которых учащиеся обратятся за помощью к соседу по парте. Ребята рассажены по принципу «сильный – слабый». Например, при работе в тетради, когда нужно самостоятельно дополнить предложения или нарисовать что-то, а нет простого карандаша или ручки, или цветных карандашей. Здесь уже дети воспитывают друг друга: «Не дам, потому что ты не назвал моего имени, не сказал «пожалуйста»; «ты не дал мне ручку, когда мне нечем было писать». Обстановка взаимной заботливости и внимания, доброжелательности и требовательности, где каждый ученик ощущает себя равноправным членом коллектива, благоприятствует развитию достоинств и преодолению недостатков школьников. В классе заведена традиция – в каждом ребенке находить что-то особенное, присваивать звание:

«Самый вежливый», «Самый спокойный», «Самый добрый», «Самый культурный», «Самый трудолюбивый», «Самый заботливый», «Самый внимательный» и т.п.

В учебниках, к сожалению, нет материала, посвященного знаменательным датам календаря: 23 февраля, 8 марта, 12 апреля, 9 мая. Воспитывая у учащихся интерес к *истории страны*, приглашаю на урок или внеклассное мероприятие ветерана ВОВ, участника боевых действий, родителей.

В учебниках практически нет *ни пословиц, ни поговорок!* Я в своей работе их широко применяю, т.к. считаю, что народная мудрость имеет большое значение для воспитания положительных качеств личности. Пословицы и поговорки в своей копилке я условно разделила по темам:

О добре и зле. Жизнь дана на добрые дела. Добро делать спешить надо. Доброе слово человеку – что дождь в засуху. Как аукнется, так и откликнется. Жадность – всякому горю начало. В ком есть стыд, в том есть и совесть. Совесть без зубов грызёт.

О дружбе. Человек без друзей, что дерево без корней. Всякая дорога вдвоем веселей. Дружбу помни, а зло забывай. Без друга в жизни туго. С детства дружбой дорожи. Старый друг лучше новых двух. Дерево живет корнями, а человек друзьями. Вместе работа, вместе игра. Дружно не грузно. А врозь хоть брось. Нет друга – ищи, а нашел – береги. Верному другу цены нет. Друзья познаются в беде. Один за всех и все за одного. Нет друга – ищи, а нашел – береги. Легко друзей найти. да трудно сохранить.

О правде. Правда в огне не горит и в воде не тонет. В ком правды нет, в том и добра мало. Кто вчера солгал, тому завтра не поверят. Речи, что мед, да дела что полынь. Лучше горькая правда, чем сладкая ложь. Где правда, там и счастье.

О вежливости. Не делай другим того, чего не желаешь себе. Вежливость проявляется в отношениях с другими людьми.

О Родине. Жить – Родине служить. Нет ничего краше, чем Родина наша. Родина – мать, умей за нее постоять. Где смелость, там и победа. Всякому мила своя сторона. Родная сторона – мать, а чужая – мачеха.

О родителях. Нет лучше дружка, чем родная матушка. При солнышке тепло, при матери добро. Ласка матери и до камня доходит. Добрый сын – отцу радость, а худой – печаль. На что и клад, коли в семье лад. Вся семья вместе, так и душа на месте. Всякий дом хозяином хорош. В своем доме и стены помогают. Птица рада весне, а дитя матери.

О труде. Без труда не вынешь рыбку из пруда. Мала пчела, да и та работает. Готовь сани летом, а телегу зимой. Мало хотеть, надо уметь. Что посеешь, то и пожнешь. Умелые руки не знают скуки. Умел начать работу, умей и закончить. И готово, да бестолково. Глаза боятся, а руки делают. Маленькое дело лучше большого безделья. Труд кормит, а лень портит. Есть терпенье, будет и уменье. Собирай по ягодке, наберешь кузовок. Делу – время, потехе – час. Поспешись – людей насмешись. Кто любит труд, того люди чтут. Не спеши языком, спеши делом. Закончил дело – гуляй смело. Где труд, там и радость. Без дела жить, только небо коптить. Терпенье и труд – все перетрут. Совет хорош. А дело лучше. Кто скоро помог, тот дважды помог. Словами и туда и сюда, а делами никуда.

Об учении. Век живи, век учись. Ученый водит, а неученый следом ходит. У страха глаза велики. Ум хорош, а два лучше. Умел ошибиться, умей и поправиться. Ученье – путь к уменью.

О трусости и храбрости. Трус и таракана принимает за великана. Трус своей тени боится. Кто дрожит, тот и бежит. Храбрый не тот, кто страха не знает, а тот, кто узнал и навстречу идет. После драки кулаками не машут. После драки много храбрых.

О хлебе. Без хлеба нет обеда. Хлеб – всему голова. Покуда есть хлеб да вода, все не беда. Не шуба греет, а хлеб.

На работу с пословицей уходит от двух до пяти минут, но работа эта поистине бесценна.

На уроках дети коллективно переживают чувство радости от самого процесса получения знаний, огорчения от неудач и ошибок. В результате проводимой работы у детей обогащается, активизируется словарь, устраняются нелитературные слова, иногда

дети сами замечают их и исправляют друг друга. На каждом уроке я придаю большое значение устранению речевых ошибок: повторов, неточного употребления слова (одел (надо: надел) шапку, одел ребенка; обратно пошел дождь – опять). Обращаю внимание на неправильное употребление слов: *хочут (хотят), в пальте (в пальто)*; на слова, которые засоряют речь: *вот, а, э, ну, блин*. Очень радует ситуация, когда дети поправляют одноклассника: *«Так не говорят»*.

Уроки развития речи становятся по-настоящему воспитывающими только при условии дополнения учебников соответствующим материалом. Это говорит о том, что учебники «Развитие речи» для 1-2 классов коррекционной школы VIII вида требуют доработки. Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми учащимися учебники по развитию речи для коррекционной школы VIII вида требуют дополнительного дидактического материала, динамической наглядности. В связи с этим личность учителя приобретает особое значение – именно от него зависит, какой воспитательный потенциал будут иметь уроки развития речи в целом.

Литература

- Буфетов Н.М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе. Алма-Ата, 1988.
Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. М., 1994.
Программы АООП для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (различных категорий)
Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1998.
Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.-Л., 1949.
Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
Худенко Е.Д. и др. Развитие речи: Учебник для спец. (коррекц.) школ VIII вида. 1-2 классы. М., 2003.

Т.В. Сулова, учитель начальных классов школы-интерната № 4 АООП г. Саратова

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ДЦП НА УРОКАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Работая в качестве учителя начальных классов в школе-интернате № 4 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата г. Саратова, я обучаю детей, 68% которых имеют диагноз «детский церебральный паралич», из них 96% страдают различными нарушениями речи. Поэтому развитие и коррекция их речи является для всего педагогического коллектива одной из важнейших задач. Работа по развитию речи ведется совместно педагогами, логопедом и во время внеклассной работы воспитателями в следующих основных направлениях: развитие понимания речи; развитие связной речи; развитие выразительности речи.

У детей с ДЦП отмечается своеобразие общего речевого развития. Сроки речевого развития у них, как правило, запаздывают. У большинства первые слова появляются лишь к 2 – 3 годам, фразовая речь – к 3 – 5 годам, а в наиболее тяжёлых случаях – лишь к периоду школьного обучения. Задержка в развитии речи у детей с ДЦП вызвана как поражением двигательных механизмов речи, так и спецификой самого заболевания, ограничивающего практический опыт ребенка и его социальные контакты. У детей с ДЦП отмечается бедность словарного запаса, отсутствие ряда слов-названий, несформированность многих видовых, родовых, обобщающих понятий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих признаки, качества, свойства предметов, а также различные виды действий с предметами. Большинство детей пользуются фразовой речью, но предложения обычно состоят из 2-3 слов; слова не всегда правильно согласуются, не в полной мере используются предлоги. Отмечается недостаточное понимание

многозначности слов, иногда незнание предметов и явлений окружающей действительности.

Большую роль в развитии связной речи играют уроки ознакомления с окружающим миром.

Развивать речь – это значит развивать мышление ребенка, потому что речь тесно связана с мыслью. Развивать речь без развития мышления – это, значит, воспитывать у детей умение говорить, не заботясь о содержании. Поэтому забота о содержательности, о логической последовательности и правильности детских высказываний должна быть одной из первых забот учителя при работе с детьми над их речью. Необходимо, чтобы ребенок внимательно наблюдал, старался понять, запоминать, чтобы его наблюдения были связаны с анализом, нахождением сходств и различий, классификацией, обобщением, систематизацией, объяснениями и доказательствами. Лишь при этих условиях у ребенка разовьется полноценная речь.

Уроки ознакомления с окружающим миром в полной мере соответствуют этим требованиям. Кроме того, развитие речи на данных уроках происходит в непринужденной, свободной атмосфере, на основе живого интереса учащихся к объектам природы.

Учащиеся с церебральным параличом часто затрудняются в выделении существенных признаков предметов, явлений, действий. Этим объясняется то, что дети часто формально усваивают слово, не наполняя его содержанием. Поэтому воспитание любознательности, умения видеть, слышать, чувствовать и воспринимать окружающий мир на различном материале является основой для развития речи учащихся. Этому во многом способствует применение загадок на уроках ознакомления с окружающим миром.

Загадка – это задачка, которую надо решить. Это поэтическое описание предмета, главных его черт. Как же избежать ошибки при отгадывании загадок? Для этого необходимо:

- внимательно слушать;
- подумать над каждым признаком отгадываемого предмета;
- не торопиться, а внимательно взвесить все признаки.

Приведу пример использования загадок на уроке «Лиственные и хвойные растения зимой».

Предлагаю ребятам отправиться в очень интересный лес, зеленый даже зимой. «Как называется этот лес?» (хвойный) А вот какие деревья в нем растут, предлагаю детям самим угадать. Для этого загадываю загадки:

Зимой и летом зелена,

В лесу живет она.

А на ней иголки

И коротки, и колки. (Ель)

Есть у родственницы елки

Неколючие иголки,

Но, в отличие от елки,

Опадают те иголки. (Лиственница)

У меня длинней иголки, чем у елки.

Очень прямо я расту в высоту.

Если я не на опушке,

Ветви – только на макушке. (Сосна)

Первые две загадки обычно не вызывают затруднений. Ребята легко догадываются, что это ель и сосна. Спрашиваю их: «А по каким признакам вы догадались, что это ель, сосна? Отгадав загадку, составьте краткий рассказ по ее содержанию, отразив в нем все упомянутые в загадке понятия и внутренние связи».

Третья загадка может поставить детей в тупик, потому что лиственница не свойственна нашей природной зоне. И увидеть ее можно только среди искусственных насаждений, например, на набережной Волги. Но, в силу ограниченных двигательных способностей, большинство детей с ДЦП с этим деревом не встречались. В тексте загадки начинаем выявлять существенные признаки этого дерева: «Какие слова говорят о том, что это хвойное дерево?» Дети объясняют, что у него есть иголки и оно названо родственницей елки, а ель – хвойное дерево. Затем прошу назвать отличие его от ели. Дети находят, что иголки неколючие и опадают. Требую, чтобы ребята давали развернутые

ответы. Далее дети выполняют практическую работу с веточками этих деревьев, находя те отличительные черты, которые они обнаружили в загадках. Таким образом, загадка помогает выделить признаки предметов, создать образ нового слова, учит находить сходство и различие между предметами.

Очень хороший результат дает составление загадок учащимися. Чтобы составить загадку, ребёнку нужно отобрать самые важные, существенные признаки предмета или явления. Работа над загадками – это упражнение в самостоятельном развитии мышления, речи, сообразительности. Она проводится в несколько этапов:

1. Отгадывание загадок с целью понять, как строится произведение этого жанра.

2. Наблюдение. Рассматривание предмета с целью выявить его наиболее существенные признаки, а также найти похожий предмет, который можно было бы использовать для иносказания.

3. Сочинение загадок, сначала коллективное, затем самостоятельное.

Вот пример загадок, составленных учащимися:

Ходит, бродит по полям, по лугам и по садам,

Светит ярко и тепло, только очень далеко. (Солнце)

Идет, а ног нет; лежит, а постели нет. (Снег)

Без ног, а идет, в тучке живет,

Цветы поливает, жажду утоляет. (Дождь)

Использую также описания-загадки. Я кратко описываю растение или животное, природное явление. Ученики должны догадаться, о чем идет речь, и дать развернутое объяснение своему предположению.

Затем ребята сами составляют такие описания. Причем, это можно провести в форме игры «Лотерея загадок».

Игра заключается в придумывании загадок. Предмет или слово, с которым необходимо ее придумать, выбирается методом лотереи. Для этого задания пишутся на отдельных листочках, сворачиваются и помещаются в мешочек, откуда их достают играющие. Игровая задача состоит в придумывании загадки с выбранным словом. Важно, что учитывается не только то, насколько интересно составлена загадка, а также качество ее составления и прочтения.

Вот примеры таких загадок-описаний, составленных детьми:

«Есть в каждом доме, с ней суп варят и картошку жарят; добывают в озерах, белая, как снег». (Соль)

«Темно-зелёное заросшее озеро. Иногда в нем вспыхивают огоньки. Там живут птицы – утка, журавль, кулик. В нем добывают торф». (Болото)

В процессе всей учебной работы школьников обращаю внимание на то, чтобы дети правильно произносили слова, верно ставили ударение, выбирали слова, наиболее точно выражающие мысли, учу построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы.

В ходе составления загадок у учащихся вырабатывается положительный мотив к занятиям словесным творчеством, овладению приёмами художественной речи. Детские творческие работы – это и есть результат работы, где чётко прослеживается формирование правильной, выразительной, грамотной речи, стремление большинства детей к занятиям словесным творчеством.

В.П. Крючков, профессор СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Проблемы современного учебника чтения

(статья печатается по изданию: «Учебники по русскому языку и чтению для коррекционной школы как методическая проблема. Инновационные технологии обучения: Сборник научных трудов / Под ред. З.С. Патральной Н.В. Павловой. – Саратов: ИЦ «Научная книга», 2010. – С. 17-22.)

Для того чтобы образование могло успешно развиваться, необходимо обеспечить и школьного учителя, и учащихся качественными учебными книгами: учебниками, методическими руководствами к ним, хрестоматиями, дидактическими материалами. Традиционные критерии оценки учебника чтения известны: это качество отобранных для учебника литературных текстов, доступных и соответствующим образом адаптированных, имеющих воспитательное значение, расширяющих кругозор детей; это логика компоновки текстов; это особенности методического аппарата, способствующие пониманию учениками текста и развитию речи учеников.

Проблемы современного учебника чтения далеко не новы, они во многом остаются прежними с середины XIX века – со времен К.Д. Ушинского, но наше время наполняет эти проблемы новым содержанием, обновляет их. Остановимся на важнейших проблемах.

1. *Проблема целей уроков чтения.* В последнее время произошла переакцентировка целей уроков чтения, как и литературного образования в целом. Особенно это заметно в учебнике Алевтины Константиновны Аксеновой и Маргариты Игоревны Шишковой для 9 класса [Аксенова, Шишкова 2005]. В основу положен коммуникативный подход – развитие коммуникативной личности через учебный диалог и создание условий для речевого развития. Эта цель привела и к переакцентировке методических приемов в учебнике: появился раздел «Вспоминаем вместе прочитанное»; появились контрольные вопросы и задания для подведения итогов занятий в конце года и т.д.

2. Давняя и основная проблема методики - *проблема содержания учебников*, т.е. отбора текстов. В настоящее время основной корпус текстов для младших классов специальной школы, как мы знаем, принципиально не изменился: это фольклор (который был введен в школу К.Д.Ушинским), произведения детских писателей XIX и XX веков, сказки различных народов, представленные более или менее полно в разных вариантах учебников.

Изменения в составе текстов коснулись старших классов. Расширилась тематика – появились произведения зарубежных авторов: Джеральда Даррелла, Эрнеста Сетон-Томпсона, Роберта Стивенсона; расширен состав поэтов и писателей за счет включения произведений «возвращенных» авторов – А. Платонова, В.В. Набокова и многих других; расширены внутрипредметные и межпредметные связи. Разнообразие текстов, естественно, требует повышения профессионального мастерства учителя.

3. *Проблема языка, стиля изложения учебного материала.* Язык стал более живым, доступным и интересным. Можно подтвердить эту мысль биографиями писателей в учебниках для старших классов спецшколы. Биография писателя в школьном учебнике – это в методическом отношении трудный жанр. Дети с трудом воспринимают набор событий и дат, которыми часто пестрит писательская биография. Биография Л.Н. Толстого в 8 классе коррекционной школы в этом отношении не являлась исключением. Если сравнить различные издания учебника "Книга для чтения: 8 класс. З.Ф. Малышевой" для коррекционной школы: 5-е (1990-й год), доработанное 6-е (1994 год), а затем издание 2002 года, то последующие выгодно отличаются от первого.

В 5-ом издании учебника "Книга для чтения: 8 класс" 1990 года биография Л.Н.Толстого была написана сухим языком, в ней присутствовали отягощающие биографию сведения из жизни Толстого, которые надо было дополнительно пояснять ученикам (о Крымской войне, например), приводились такие факты: "В октябре 1910 года Толстой тайно уехал из Ясной Поляны. Ему было 82 года". Ученикам непонятно, чем был вызван знаменитый уход писателя из яснополянского дома? В последующих изданиях были убраны лишние сведения, появился голос самого писателя – его воспоминания о матери: "Родился я и провел детство в деревне Ясной Поляне. Матери своей я совершенно не помню. Мне было 1,5 года, когда она скончалась. В представлении моем о ней есть только её духовный облик, и все, что я знаю о ней, все прекрасно", - писал Толстой. Это уже не просто сообщение о том, кто были родители Толстого. В этой цитате из Льва Николаевича, в самом ее лексическом составе и синтаксическом строе, в тоне, в музыке

фразы, согретой сыновней любовью, заложен нравственный, педагогический смысл. Появилась другая интонация – живая, естественная, что позволяет отличать биографию Толстого от биографии Лермонтова, Некрасова.

4. Специфическая проблема специальной школы – *проблема адаптации текстов*. От нее в коррекционной школе не уйти даже в старших классах. В этом отношении я бы назвал образцовыми отбор и компоновку былин и их методическое сопровождение в учебнике Г.М.Гусевой и Т.И.Островской для 5 класса спецшколы [Гусева, Островская 2008] и в учебнике А.К.Аксеновой и М.И.Шишковой для 9 класса [Аксенова, Шишкова 2005].

Прежде в учебнике Н.К.Сорокиной и Н.П.Комковой [Сорокина, Комкова 1990, 1994] присутствовала былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник», причем текст был в учебнике сокращен, но фольклорная поэтическая его форма была сохранена. Текст был довольно объемным, для чтения учениками маловыразительным, поскольку в наше время утрачена фольклорная былинная традиция; во многом текст был непонятным из-за устаревших реалий, его и учитель не мог бы прочитать выразительно.

Как представлены былины в современных учебниках для спецшколы?

В учебник Г.М.Гусевой и Т.И.Островской для 5 класса включен раздел «Исторические сказки, былины, рассказы». Открываются былины рассказом о том, «Как Илья из Муромы богатырем стал», причем былина дана в удачном прозаическом пересказе, со стилизацией под фольклор. Затем следует былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник», и за нею – исторический рассказ А.Митяева «Богатыри». Все логично. Вопросы для 5 класса предлагаются в основном репродуктивного характера.

Из учебника для 9 класса Аксеновой и Шишковой ныне убрана былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник» и включена былина (также в прозаическом переложении) «На заставе богатырской». Вопросы, естественно, усложнены и их количество увеличено, усилена связь с историей страны. Это очень удачный пример внутрипредметной и межпредметной взаимосвязи.

5. *Проблема иллюстрирования литературного текста*. Конечно, полиграфические возможности ныне совсем другие, и учебники включают более качественные репродукции классических произведений живописи, графики – те же «Три богатыря» В.Васнецова, «Оборона Севастополя» А.А.Дейнеки (учебник Г.М.Гусевой и Т.И.Островской для 5 класса) и т.д. Но здесь необходимо сказать именно об иллюстрациях к литературным текстам. И создается ощущение, что художники ныне как бы раскрепостились, стали полнее учитывать игровую, символическую природу искусства слова.

Например, традиционно в учебники для массовой школы включалась иллюстрация к басне «Волк и ягненок», на которой были изображены реальный волк и реальный ягненок – страшный волк и беззащитный ягненок, в согласии с зачином басни: «У сильного всегда бессильный виноват, Тому в истории мы тьму примеров слышим. Но мы истории не пишем, А вот о том как в баснях говорят...»

Здесь надо помнить очень важное наблюдение Л.С. Выготского над басней И.А.Крылова – над её художественной стороной, живописностью. Выготский даже настаивал, что басню Крылова надо изучать и читать не ради морали, ее вообще надо оставить в стороне, так как мораль однозначна и даже примитивна, а ради того, чтобы насладиться поэтической игрой Крылова, сочным и точным языком, который надо просто выучивать наизусть. В прозаической басне до Крылова важен был, действительно, только нравоучительный финал или зачин. Крылов заставил нас наслаждаться метким словом. Мысль о том, что моралью басни надо пренебрегать, среди методистов сторонников все-таки не найдет, но вот художественную сторону басни, действительно, надо акцентировать. В том числе и с помощью иллюстрации. И в этом отношении совершенно замечательны два рисунка А.Соколова к басне «Волк и ягненок» в учебнике Н.К.Сорокиной и Н.П.Комковой, к сожалению, уже давнем – 1990 года. Но этот учебник еще находится на вооружении в школах. Рисунок графический, не цветной, но с ним не сравнится никакая цветная иллюстрация. Ситуация переводится художником в игровой

план, что вполне соответствует эстетической природе басни и зрительскому опыту детей после серии мультфильмов «Ну, заяц, погоди!». Рисунок заключен в раму, что уже подчеркивает условность происходящего. Намерения Волка совершенно прозрачны, Волк и страшен и смешон одновременно. Ягненок, стоящий навтыжку перед всесильным Волком, замечателен. Ворона, с любопытством наблюдающая за развитием событий, также уместна в этой раме. Волк и ягненок не должны быть натуральными на иллюстрации, в таком случае они убьют художественную условность и прелесть басни.

6. Проблема *оптимального методического аппарата* к литературным текстам в учебниках для коррекционной школы. В прежних учебниках «Чтения» 1980-1990-х годов предлагались вопросы в основном репродуктивного характера («От кого спасался Волк?» в басне «Волк и ягненок»), вопросы на уяснение содержания («Какова мораль басни?», «Подтвердите словами из текста басни» ту или иную мысль и т.п.), предлагались вопросы на развитие речи учеников, а также вопросы с элементами литературоведения (найдите в текстах былин эпитеты, характеризующие Илью Муромца, его коня [Сорокина, Комкова 1990: 12]).

Современные учебники в методическом отношении стали более интересными, более конкретными, что очень важно для специальной школы, так как способность к оперированию обобщенными понятиями у них затруднена. Под конкретностью подразумевается работа со словом – первичным материалом литературного произведения. Последовательно эта тенденция проводится в начальных классах обычной школы, не случайно в начальных классах массовой школы учебники стали называться «Литературное чтение», цель этих учебников заключается в том, чтобы подготовить внимательного читателя – маленького литературоведа, способного воспринимать эстетику слова. Например, современный вузовский учебник по методике обучения чтению Т.В.Рыжковой рекомендует специальный методический прием под названием «Анализ стиля» в рамках метода «Анализ литературного произведения». В адаптированном виде этот прием ныне внедряется и в специальную школу. Например, по басне «Кукушка и Петух» в 7 классе спецшколы в учебнике А.К.Аксеновой предлагается задание: «Укажите слова с ласкательными суффиксами. Объясните, почему их так много в этой басне. Какое отношение автора к героям басни они передают (ласковое, ироническое, презрительное)?» [Аксенова 2005: 87]. Или см. задание к рассказу К.Г.Паустовского «Последний чёрт»: «Найдите в следующих высказываниях деда ошибки с точки зрения литературного языка. Исправьте их: *Ну, слухай, что дальше было ... Погодить надо...*» и т.д.

Помогают учителю и более точно сформулированные в учебниках задания по выразительному чтению: не просто «Прочитайте басню по ролям», а «Прочитайте басню по ролям. Передайте тоном голоса рассудительность шавки, хвастливость и торжество Моськи» [Аксенова 2005: 92]. В этом варианте задание воспринимается несколько иначе, чем задание учителя.

7. *Проблема дозирования литературоведческих терминов, понятий в учебниках.* В массовой школе в начальных классах ныне Чтение заменено Литературным чтением, способствующим литературному, литературно-теоретическому и литературно-творческому развитию детей (особенно программы Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тмарченко). В коррекционной школе задачи скромнее, учебники по-прежнему остаются учебниками Чтения, но отдельные элементы, термины литературоведения энергичнее и в то же время очень осторожно вводятся и в эти учебники.

8. *Проблема преемственности учебников* – это реально существующая проблема в условиях многовариантности, альтернативности учебников чтения для коррекционной школы. Только в условиях реализации принципа преемственности учебников есть смысл задавать вопросы типа: «Вспомните и кратко изложите содержание басен, которые вы уже читали: «Лебедь, Щука и Рак», «Стрекоза и муравей», «Ворона и лисица», «Квартет», «Зеркало и Обезьяна», «Кукушка и Петух», «Волк и Журавль», «Слон и Моська» [Аксенова 2005: 92]. Пока принцип преемственности соблюдается в учебниках издательства «Просвещение» с устойчивым кругом авторов.

9. *Проблема жанра учебника.* В начальной школе ныне порой трудно провести грань между учебником и учебной хрестоматией для чтения: одни учебники тяготеют к хрестоматии, другие написаны в традиционном жанре. Высказываются пожелания методистов ориентировать составителей на создание именно учебников с хорошим методическим аппаратом, чтобы более эффективно можно было обучать искусству чтения и понимания текстов учеников младших классов, чтобы учителя могли эффективнее организовать работу учеников с текстом. Специальной школы эта тенденция, к счастью, не коснулась.

10. Современные учебники и для начальной школы, и для коррекционной учитывают и такую важную проблему, как *национальная* – в условиях многонационального государства и обострившихся национальных проблем. Речь идет о выборе произведений, формулировке вопросов. Учебники включают произведения национального фольклора, национальных авторов. В век интернета, интеграции в мировое сообщество актуальным стало и расширение литературного пространства. Новые учебники включают в большем количестве произведения зарубежных авторов.

Литература

Книга для чтения: Учеб. для 9 класса вспомогательной школы / Авторы-составители Н.К. Сорокина, Н.П. Комкова. М.: Просвещение, 1990.

Книга для чтения: Учеб. для 8 класса вспомогательной школы / Автор-составитель З.Ф.Малышева. М.: Просвещение, 1990, 1994, 2002.

Чтение: Учебник для 7 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Автор-составитель А.К. Аксенова. М.: Просвещение, 2005.

Чтение: Учебник для 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Авторы-составители А.К. Аксенова, М.И. Шишкова. Москва: Просвещение, 2005.

Чтение: Учебник для 5 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Авторы-составители Г.М. Гусева, Т.И. Островская. М.: Владос, 2008.

***Е.В. Игнатова, Е.А. Мурашова*, учителя С(К)ОШИ V вида № 1 г.Саратова КОРРЕКЦИОННЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 7 КЛАССА**

(статья печатается по изданию: «Учебники по русскому языку и чтению для коррекционной школы как методическая проблема. Инновационные технологии обучения: Сборник научных трудов / Под ред. З.С. Патральной и Н.В. Павловой. – Саратов: ИЦ «Научная книга», 2010. – С. 44-48.)

Литература, пожалуй, самый загадочный предмет в школьной программе. Учитель истории знает, что он должен рассказать об основных исторических событиях нашей страны, родного края и т.д., географ – о том, что и где находится. И критерий успеха ученика понятен: показал Енисей и Амазонку – значит, научился. С литературой так не получается. Непонятно, что же должен ребёнок в итоге? Любить труд и Родину? Знать, кто такой Пушкин? По-разному отвечают на эти вопросы разные авторы программ и учебников.

В школе-интернате № 1 V вида г. Саратова учителя литературы работают по учебнику В.Я. Коровиной, предназначенному для массовой школы, т.к. выбор учебника по литературе, отвечающего всем современным требованиям, с учётом нашей специфики, не такая простая вещь.

Мы будем говорить об учебнике В.Я Коровиной, исходя из особенностей работы на уроке с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи. По учебникам этого автора мы работаем 2 года, и основная трудность в работе заключается в том, что не все

произведения подходят для чтения нашими детьми, хотя автор предлагает достаточно интересный материал.

Учебник содержит литературоведческие, исторические и общекультурные сведения, которые делают процесс обучения интересным и эффективным. Большое внимание уделяется межпредметным связям. При изучении произведений, например, на исторические темы учащимся предлагается подтвердить ответ на вопрос сведениями из истории (допустим, при изучении отрывка из поэмы А.С. Пушкина «Полтава» или «Песни... про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, поэмы Н.А. Некрасова «Русские женщины»), но для наших детей это очень непростое задание. Во-первых, разница в программах по предметам, конечно же, не учтена в учебнике по литературе: на уроке литературы упоминается И. Грозный, затрагиваются моменты, связанные с опричниной, а по истории этот материал ещё не изучен. Во-вторых, в силу недостаточности владения речью, дети не могут грамотно сформулировать ответ. Мы не получаем связного, распространённого ответа, как хотелось бы услышать на уроке литературы. И поэтому зачастую мы проводим, скорее, не уроки литературы, а уроки чтения.

В учебнике представлена рубрика «Литература и живопись», которая помогает школьникам лучше понять изучаемое произведение. Однако в заданиях подразумевается, что у школьников есть возможность познакомиться с работами разных художников (например, задание 2 на с.140), а это не всегда так. И иллюстрации в учебнике чёрно-белые, что не позволяет получить истинное представление о работе художника. Нет зрительного восприятия цвета, что играет огромную роль в развитии личности школьников. Известно, что подавляющая часть воспринимаемой нами информации идёт именно через зрительные образы. Возможно, следовало бы сделать цветные вкладки, как это делается в учебнике русского языка. На наш взгляд, учебник совершенно не отвечает техническим и эстетическим требованиям: ведь дети тоже обращают внимание на низкокачественную краску и бумагу – она неприятна на ощупь, а страницы быстро стираются.

К каждому произведению авторы дают задания, в том числе творческие на развитие словесного мастерства, с целью развития аналитических навыков работы с литературным текстом. Авторы вовлекают ученика в размышления о прочтенном эпизоде, вопросы и задания должны помочь ему сделать важные художественные и мировоззренческие выводы. В учебнике есть упражнения, призванные развить у учащихся знание родного языка, умение изящно пользоваться словом, передавать свои впечатления от прочитанного или выразительно пересказывать его.

Учебник включает тексты об устном народном творчестве, о древнерусской литературе, русской литературе XVII—XX века, раздел зарубежной литературы. Перед каждым произведением даются отзывы современников о писателе, материалы под рубрикой «Творческая лаборатория писателя». Однако существенным недостатком учебника является неудобное расположение материала по теории литературы. Так, былины, например, изучаются в первой части учебника, а справочные материалы по теории литературы помещены в конце второй части, поэтому использовать их на уроке не представляется возможным. Наверное, следовало бы рассредоточить теоретический материал более равномерно по частям учебника.

Мы постоянно сталкиваемся также с большими трудностями при работе с терминами. Для наших учащихся задания найти художественные средства выразительности не всегда доступны: они находят эпитеты, могут привести свои, но найти, например, метафору и тем более гиперболу им не удаётся. Дети не могут оперировать такими понятиями.

Затруднения возникают также при усвоении огромного количества теоретического материала, который отражается в характере вопросов. Например:

- *Какова тема этого стихотворения?*
- *Какие признаки классицизма (или романтизма, реализма) вы можете найти в данном тексте?*

- Какое место занимает пейзаж?
- Какой набор метафор, сравнений и т.п. художественных средств вы в состоянии извлечь из стихотворения?
- Каковы нравственные и жизненные стремления таких-то героев?
- Найдите в тексте цитаты, характеризующие / раскрывающие отношение автора к героям, ситуациям и т.п.

Всё это очень сложно для наших учеников даже при устных ответах, а особенно при письменных.

Далее остановимся более подробно на содержании учебника.

В разделе о народном творчестве ученики знакомятся с преданиями, былинами, пословицами и поговорками. В разделе поговорок и пословиц встречаются поговорки разных народов. Они перекликаются с русскими, здесь мы помогаем детям делать сравнительный анализ. Ребята с удовольствием выполняют эту работу, также им нравится группировать пословицы и поговорки по тематике. На дом обычно задается написать, по несколько пословиц. Такая работа с пословицами учит детей толерантности, прививает интерес к другим культурам. Но в этом же разделе есть карело-финский эпос «Калевала». Это сложный текст не только для восприятия, но даже для чтения, особенно когда встречаются сложные, непривычные для русского уха имена героев (Ильмаринен, Похьёлы, Вяйнямейнен, Кюллики, Лемминкяйнене).

Древнерусская литература представлена в учебнике фрагментами литературных памятников: «Повесть о житии Александра Невского» и «Поучения Владимира Мономаха». К поучению даётся очень интересное задание – написать поучение младшему брату. С большим интересом дети прочитывают «Повесть о Петре и Февронии Муромских».

В разделе «Произведения русских писателей XVIII – XX веков» тексты подобраны автором учебника в основном с учётом интересов и психологических особенностей учащихся данного возраста. При работе с произведением мы используем частичный анализ или анализ запоминающегося эпизода. Вопросы учебника к произведениям мы используем не всегда. С точки зрения специфики нашей школы этот раздел безупречен по содержанию произведений. Исходя из нашего опыта работы, мы можем сказать, что произведения, в которых показаны человеческие взаимоотношения, отношение человека к природе, к животным, произведения, которые воспитывают чувство сострадания, вызывают особый интерес у наших детей, такие произведения быстрее и легче прочитываются ими. Это «Юшка», «Кусака», «Бирюк», «Станционный смотритель». Однако, при чтении А. Платонова («В прекрасном и яростном мире») неизбежно возникают трудности, как говорят сами дети, «Я ничего не понимаю».

В учебнике много стихотворных текстов и разработана система заданий по выразительному чтению. Сложностью для нас является чтение стихов наизусть, не всем это удаётся хорошо. Мы используем индивидуальный подход. К счастью, почти все стихотворения находят отклик в детских душах – пожалуй, кроме японских трёхстиший в разделе «Зарубежная литература». Это, действительно, сложный для восприятия материал, потому что ударение в хокку роли не играют и рифмы отсутствуют. Детям недостаёт логического мышления, воображения и т.д. Например, дети должны понять, что в словах Иссы есть мечта о равенстве людей. Учащимся сложно понять смысл и красоту хокку:

*Вот выплыла луна,
И каждый мелкий кустик
На праздник приглашён.*

Очень жаль, что в учебнике уделяется мало внимания разделу «Песни на стихи русских поэтов XX века». Это благодатная почва для развития у детей различных возможностей, прекрасный материал для логопедов в процессе коррекционной работы над речью. Дети легче запоминают песни, чем стихи. Как известно, заикающимся детям рекомендуется говорить протяжно, распевая. Например, при изучении творчества Б.Ш. Окуджавы можно провести нетрадиционный урок, на котором удачно реализуются и

учебные, и воспитательные задачи. По песням Б. Окуджавы можно проследить буквально по годам его жизненный путь, непростую судьбу, в которую вплелись и война, и любовь. Голос поэта можно послушать в записи – это и стихи, и песни в исполнении автора, а также посмотреть отрывки из фильмов, в которых звучат песни на его стихи. Ребята и сами всегда с воодушевлением исполняют эти песни. Представить демонстрационный материал нам часто помогает мультимедийная доска. Возможности интернета в этом плане не ограничены.

Таким образом, структура учебника из 2-х частей, на наш взгляд, не всегда удобна и рациональна. Материал учебника по литературе для 7 класса массовой школы может использоваться в работе с учащимися коррекционной школы V вида только при условии адаптации некоторых вопросов и заданий, в том числе с помощью введения вспомогательных вопросов. Каждый творческий учитель-словесник сегодня имеет возможность привлечь дополнительный материал из своей педагогической копилки, аудио-, видео- и интернет-ресурсы.

И.А. Сперанская, отличник народного просвещения, учитель, руководитель Детского театра «Буратино» школы-интерната № 4 АОП г.Саратова

ТЕАТРАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В школе-интернате № 4 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата обучаются дети с различными формами ДЦП и других двигательных отклонений организма. Поэтому само явление детского театра в данной школе – явление неординарное. Тем не менее, с 1990 года в школе постоянно действует Детский театр «Буратино», в котором автор данной статьи выполняет разные роли – руководителя, сценариста, режиссёра, актёра, суфлёра...

За годы работы поставлено в общей сложности более 50 спектаклей и множество праздников. Путёвку в жизнь театру дал Анатолий Степанович Кикалов, который и сам часто принимал участие в спектаклях. Театр начинал свою работу как театр кукол («По щучьему велению», «Гуси-лебеди» и т.д.). Но наших детей нельзя прятать за ширмой – таланты требуют выхода к публике. Поэтому с 1992 театр стал работать как драматический.

Детский театр – это целая жизнь, совершенно самостоятельная, отдельная от основной работы. Это, в первую очередь, работа над актёрским мастерством детей, развитие их творческих способностей, репетиции, репетиции и ещё раз репетиции. Зачастую приходится работать с детьми, у которых эти способности вовсе не развиты, а иногда и отсутствуют. В свой кружок принимаются все желающие попробовать себя в артистической деятельности. И огромное желание работать в театре делает чудеса. На репетициях царит творческая атмосфера. Дети без напоминания бегут на репетицию, готовят декорации. Все костюмы и декорации мы делаем вместе с детьми. Любой спектакль должен сопровождаться музыкальным исполнением. И это тоже успешно удаётся. Сначала мы писали фонограммы, затем с приходом музыкального работника все герои стали петь и танцевать под фортепиано. Работа в театре – очень нелёгкий труд, но всему этому есть награда – успешные выступления!!! Горячие аплодисменты!!!

Школа меняется, растёт. Театр переживал разные моменты своего развития. Состав труппы был разным. Был период больших творческих побед, когда ставились полноценные спектакли. Был небольшой спад, когда вся труппа не могла блистать, но отдельные таланты – настоящие актеры! – были украшением нашего театра и мы ставили спектакли одного актера. Звёзды нашего театра – это Белик М., Дубровский С., Соловьева

О., Тихонова Ю., Глинкина К., Драч О., Оленев В., Пономарева Н., Кривошеева К., Богомолов О., Петров М.

Сейчас театр – это слаженный, работоспособный коллектив. И мы все этому очень рады, мы понимаем друг друга, нам интересно делать общее дело. Ведь любое дело будет успешным, если с радостью ему служить, вкладывать душу, увлекать других, убеждать, требовать. Работа планируется на год, с учётом главных праздников в каждой четверти:

Первая четверть – праздник «Мы принимаем тебя в нашу семью» – и 1-й спектакль театра на тему «Ученье – неученье».

Вторая четверть – Новогодний праздник – самый большой спектакль.

Третья четверть – казалось бы, самая большая, но именно на неё приходится пик усталости и творческого истощения. Однако в конце четверти традиционный праздник «Слава нашим талантам!», на котором театр показывает отчётный спектакль.

Четвертая четверть – День Победы. Много лет театр ставил патриотические литературно-музыкальные композиции с элементами театрализации.

Ну, и конечно, в течение всего учебного года театральная «труппа» также ставит миниатюры, сценки при проведении других праздников.

Мастерство на сцене отрабатывается непосредственно в процессе работы над конкретным спектаклем, в конкретных ролях. Для больных детей это очень сложно. Но здесь выручает интерес, желание и талант каждого отдельного ребенка – его амплу, только ему присущая манера. Есть такие трудные образы в спектакле, исполнение которых доверяется только определённым детям.

В процессе работы отрабатываются дикция, сценическая речь, выразительность, характер, действия, движения, игра во взаимодействии с другими актёрами; внимание: вовремя выйти, сказать, уйти, выдвинуть декорации, правильно повернуться и многое другое, т.е. выполняются коррекционные задачи. Почти за 20 лет Детский театр стал творческой лабораторией, способствующей формированию коммуникативных функций и социальной адаптации детей-инвалидов.

Очень важно для детей приобрести уверенность в своих силах, преодолеть страх сцены, общения со зрителями (у многих этот процесс проходит очень трудно). Подобная работа помогает детям и в жизни, они становятся более уверенными в своих силах. Наш театр давно вышел «на большую сцену»: в разные годы мы участвовали в совместном с Союзом театральных деятелей области и ТЮЗом проекте «Возвращение синей птицы детям-инвалидам», в проекте «Волшебный театр для маленьких актёров и больших чудес» (фонд «Братьев Бандориных»), в работе творческого объединения «Театр Ветра» при Городском доме творчества детей и молодёжи, в Городском фестивале «Звёздочки Саратова».

Наш театр выполняет просветительскую функцию: дети познакомились с актёрами, режиссёрами ТЮЗа им Ю.П. Киселёва, с театром японской культуры «Асахи» Восточно-Европейского лица, посмотрели спектакли, посетили выставки в Художественном музее, побывали в цирке, познакомились с директором ТЮЗа. Мы посетили даже мастер-класс народной артистки РФ Р.И. Беляковой, увидели, как занимаются студенты Театрального факультета Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова.

На школьной сцене были поставлены наши любимые сказки: «Золушка», «Морозко», «12 месяцев», «Буратино», «Волшебное яблочко», «Снежная королева», «Как стать великаном» и др.

Наш театр «Буратино», объединивший детей и учителей, стал не только творческой лабораторией, но и школой становления коммуникативных умений и навыков, что во многом способствует социальной адаптации выпускников. Уверенность в своих силах, повышение самооценки, воспитание нравственных качеств и умение жить в коллективе – всё это даёт детям театр.

их преподавания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
г. Самары

ОБ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ СТУДЕНТАМИ–ДЕФЕКТОЛОГАМИ (на материале педагогической практики)

(статья печатается по изданию: «Учебники по русскому языку и чтению для коррекционной школы как методическая проблема. Инновационные технологии обучения: Сборник научных трудов / Под ред. З.С. Патральной и Н.В. Павловой. – Саратов: ИЦ «Научная книга», 2010.)

В настоящее время мы с сожалением можем констатировать, что учитель при общении с учениками не всегда умеет организовать на уроке доброжелательное и доверительное общение, создать атмосферу тепла, уважения и сотрудничества. А ведь именно это даёт ребёнку то чувство социальной защищённости, которое, как утверждают психологи, необходимо для нормальной жизни в обществе.

Данное утверждение приобретает ещё большую актуальность, когда мы говорим о личности ребёнка, обучающегося в коррекционной школе, – ребёнка с особыми образовательными потребностями. Для него учителем-дефектологом должны быть созданы *особые* условия комфортного общения на уроке, так как каждое неосторожное слово может ранить его неустойчивую психику или развить у ребёнка страх перед обучением.

Н.М. Назарова, автор-составитель учебного пособия для студентов-дефектологов по специальной педагогике, указывает, что профессионально значимыми личностными качествами учителя-дефектолога являются доброта, терпение, чуткость, эмпатия, гуманная оценка роли человека с ограниченными возможностями в современном мире, соблюдение норм педагогической деонтологии. Наличие этих качеств свидетельствует, по словам автора, о профессиональной компетентности дефектолога.

Таким образом, при обучении студентов на дефектологических факультетах необходимо уделять определённое внимание формированию у них умения строить отношения с детьми, создавать на уроке в коррекционной школе здоровый психологический климат. На наш взгляд, прежде всего этому способствует использование педагогом правил речевого этикета, норм вежливого и доброжелательного общения. Ведь именно добрые, вежливые – «волшебные» – слова и уважительное отношение помогают детям почувствовать себя успешными в учёбе и в жизни класса, а также смягчить возможные стрессовые ситуации в классе и в школе.

Впервые эти качества студенты учатся применять в процессе педагогической практики. Выявить особенности использования речевого этикета как способа проявления вежливости студентами 5 курса факультета коррекционной педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии в ходе проведения открытых уроков стало основной задачей нашего исследования.

Нами был проведён *поисковый диагностический эксперимент*, который заключался в выявлении уровня владения нормами речевого этикета у студентов-дефектологов во время проведения ими уроков в коррекционных школах II, III, IV видов. В ходе эксперимента было проанализировано свыше 100 уроков русского языка, чтения, литературы и развития речи, проведённых студентами-практикантами.

Наше исследование показало, что студенты явно недостаточно владеют нормами педагогической этики и культурой профессионального общения, что выражалось в неумении использовать нормы речевого этикета при проведении уроков. Не владели студенты и правилами коммуникативного сотрудничества, не умели грамотно и целесообразно использовать в различных ситуациях общения на уроке этикетные речевые формулы, не учитывали при их выборе индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Наше исследование позволило выявить самые распространённые нарушения правил речевого этикета, допущенные студентами-практикантами:

1. На уровне лексики:

1) студенты не владели широким спектром синонимических речевых формул в границах одной тематической этикетной группы (использовали однообразные формулы, например, в тематической группе «Благодарность» использовали только формулу «Спасибо»);

2) злоупотребляли словами, имеющими отрицательную эмоционально-оценочную коннотацию (употребляли грубую лексику).

2. На уровне грамматики:

1) не использовали или редко употребляли для установления и поддержания контакта личные местоимения 1 лица множественного числа (мы, нам) и формы глаголов 1 лица множественного числа настоящего и будущего времени, указывающие на совместность действия (например, «Запишите» вместо «Запишем», «Повторите» вместо «Повторим»);

2) употребляли выражение со словом «давайте» не в качестве приглашения к совместному действию, а как требование, что создавало сниженно-разговорный стиль общения с классом.

3. На интонационном уровне использовали в общении с детьми недоброжелательную, неуважительную интонацию и повышенный тон.

4. На уровне орфоэпии наблюдалось неполное произношение слов и словосочетаний, свойственное просторечиям (например, «Здрасьте», «Пожалста»).

5. На словообразовательном уровне студенты неоправданно использовали слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (например, «Откройте тетрабочки», «Ванечка, возьми мелок») в общении с учащимися 4-5 классов).

6. На стилистическом уровне:

1) использовали языковые единицы и конструкции со сниженной стилистической окраской;

2) неуместно использовали этикетные формулы без учёта характера речевой ситуации, сложившейся на уроке.

7. На коммуникативном уровне:

1) высказывания студентов были излишне категоричны;

2) наблюдалось навешивание ярлыков;

3) использовались упрёки вместо чёткого и вежливого объяснения причины недовольства учителя.

Результаты эксперимента позволили нам сделать вывод о насущной необходимости введения в курсы дисциплин «Культура речи» и «Специальная методика русского языка» обязательного практикума по овладению правилами речевого педагогического этикета и широким арсеналом средств вежливого и тактичного общения педагога с детьми на уроке.

Литература

Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. – М., 2008.

Ладыженская Т.А. Живое слово. – М., 1986.

Михальская А.К. Педагогическая риторика. – М., 1998.

Назарова Н.М. Специальная педагогика: Пособие для студентов деф. фак. пед. вузов. – М., 2004.

Педагогическая риторика / Автор-составитель Ипполитова Н.А. – М., 2002.

Н.В. Павлова

**МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ УПРАЖНЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА // Социокультурная интеграция и
специальное образование: Сборник научных статей. Электронное издание. – М.:
Издательство «Перо», 2015. – С 191-198.**

В настоящее время ведущим методическим принципом обучения родному языку в коррекционной школе является *коммуникативный подход*, который способствует адаптации и интеграции умственно отсталых школьников в обществе, их личностному развитию. Специалистами разработаны многочисленные рекомендации по формированию

и совершенствованию коммуникативных навыков учащихся младших и старших классов с интеллектуальной недостаточностью (А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, Н.Г. Галунчиковой, С.Ю. Ильиной, С.В. Комаровой, М.И. Шишковой, Э.В. Якубовской и др.). Вместе с тем, решение данной проблемы требует дальнейшего поиска. Мы поддерживаем точку зрения В.Г. Петровой, А.К. Аксеновой и других исследователей о *необходимости специально формировать положительную мотивацию к обучению в целом и навыкам общения* у ребёнка с нарушениями интеллекта, о её важной роли в становлении речевой компетенции и развитии познавательной деятельности школьников данной категории.

Для достижения **цели** нашего исследования – формирования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта путём введения (усиления) мотивационного компонента упражнений по русскому языку – мы ставили **следующие задачи**:

- на основе психолого-педагогической литературы изучить феномен *мотивации* обучения русскому языку учащихся с нарушением интеллекта;
- используя специальные диагностические методики, выявить личностные особенности и имеющийся начальный уровень учебной мотивации учащихся;
- выявить дидактические средства, способствующие формированию положительных мотивов к обучению, реализуемых в данном классе;
- проверить эффективность предложенных средств относительно формирования коммуникативных умений и навыков.

Для выполнения этих задач мы подготовили студентов к внедрению экспериментальной методики на уроках русского языка во время педагогической практики в начальных и старших классах. Анализ, систематизацию и обобщение результатов мы проводили вместе со студентами и здесь представляем частично – как промежуточные (т.к. не считаем эксперимент завершённым), основное внимание уделив описанию содержательной части эксперимента.

Создание положительной мотивации к обучению у школьников с умственной отсталостью – необходимый компонент разработки заданий и упражнений, предполагающих реализацию коммуникативных задач. Коммуникативная задача сама по себе уже есть мотивация, но она должна быть «настроена» на конкретного ребёнка или группу детей. На наш взгляд, *способами такой «настройки» могут быть игровые, занимательные моменты, предметно-деятельностная основа упражнения, выполнение задания при участии партнёра, помощника* и др. Рассмотрим некоторые приёмы создания и использования подобных средств.

Игровые, занимательные моменты возникают иногда уже на этапе формулировки задания, например, когда оно представлено в юмористической, или образной, или «загадочной» форме. Употребление слов в переносном значении в инструкциях к некоторым упражнениям лишь поначалу вызывает дополнительные затруднения у части учеников – большинство детей довольно быстро адаптируются (ведь подобные приёмы неоднократно применяются учителем), даже стиль общения учителя на уроке, его чувство юмора, интонационное разнообразие дети прекрасно воспринимают и очень стараются подражать учителю. В учебниках и особенно в дополнительных пособиях к учебникам – в рабочих тетрадях по русскому языку для 2-4 классов «Читай, думай, пиши» – авторы часто используют именно такой неформальный стиль: «Слова убежали из предложения. Верни их на место.» (задание сопровождается картинкой: слова написаны на табличках, «убегающих» на ножках); «Буквы потерялись. Верни их на место.»; слова могут кататься на качелях, овощи и фрукты выходят на сцену, как артисты (дети в костюмах овощей) и под. [1,2,3]. Одушевление букв, слов, предложений превращает процесс обучения в игру, в волшебство. Иногда для краткой формулировки заданий по русскому языку мы так же, как и авторы указанных пособий, предлагаем рисунки и рифмованные вопросы: «Где тут ёж? А где тут ёлки? – Дорисуй скорей иголки!» (2 класс, тема «Буквы Е-Ё»). *Коммуникативная задача* не всегда фиксируется в инструкции к упражнению, но она поддерживается учителем: он напоминает, что все свои действия нужно прокомментировать: «Что ты сделал?», «Почему так?», «Как ты догадался, где нужно добавить стрелки (кружочки и

т.п.)?», «Одинаковы ли иголки у ежа и ёлки? Чем похожи ежи и ёлки?». Игра и занимательность – самые доступные средства создания положительной мотивации для младших школьников.

Предметно-деятельностная основа упражнений учитывает особенности мышления умственно отсталых школьников и способствует осознанному выполнению заданий, предупреждая утомление, позволяя менять виды деятельности и дозировать материал. Такой основой может стать *динамическая (мобильная) наглядность*, которая помогает включить ребят в активную деятельность, – это разборные таблицы, условные рисунки-схемы, планшеты-справочники, грамматико-орфографическое домино, пазлы и т. п. Выполненные действия с предметами необходимо оречевить: устно объяснить, прокомментировать и записать результаты (составленные из слов-вагончиков предложения, собранные из частей слова и т.д.). Мобильная основа создаёт вариативное многофункциональное упражнение по русскому языку –предварительно подготовленный набор заданий и текстов на карточках по разным темам. Изменение сочетаний карточек-заданий и карточек-текстов даёт возможность моментального составления новых упражнений, отвечающих разным задачам (этапам) урока (закреплению, повторению или обобщению, а также контролю знаний). С помощью мобильной наглядности легко варьировать материал, его количество и степень конкретности, что очень важно иметь в виду при обучении детей с нарушением интеллекта на основе *предметно-практической деятельности*. Использование мобильной наглядности – это дополнительная поддержка для ученика при распознавании предметов и явлений по каким-либо признакам, это возможность наглядно сравнивать, собирать или разъединять, группировать и т.п. составляющие какой-либо системы (предмета, явления). Элементы подвижной наглядности могут изготовить и сами ученики. Такое участие школьников в подготовке материала для урока, безусловно, является ещё одним мотивирующим средством для них.

Специфическая языковая (речевая) наглядность также способствует формированию коммуникативной функции речи: выразительные средства устной речи помогают правильно воспринимать суть задания и алгоритма действий, выражать эмоции разными мелодическими рисунками (тональностью, окраской) голоса. В живом общении именно то, КАК мы произносим те или иные слова, каким тоном, с каким чувством и выражением лица – самое главное, что воспринимает адресат речи.

Работа с партнёром или помощником – это уже полноценная естественная коммуникация. Ученику то предлагается помочь герою рабочих тетрадей Буковкину, то заболевшему однокласснику, то младшей сестрёнке – объяснить применение правила, или рассказать, чему научились на уроке. Хорошим партнёром быть непросто – нужно учиться толерантности, терпению, даже настойчивости в общении, различным способам объяснения одного и того же материала, с применением *вариативных средств языка*. Именно выполнение общего задания, совместный поиск решения учебных задач способствует не только усвоению знаний, но и приобретению бесценного капитала – надёжных товарищей, а также формированию уверенности в собственных силах. Ученики могут работать в парах и строить диалог, опираясь на выданные учителем карточки: одному – с записанными частично опорными вопросительными предложениями с пропущенными вопросительными словами (– ... у тебя настроение?; – ... плачет девочка? и пр.) У другого ученика – карточка с ситуативной картинкой с недорисованным лицом, которое он мысленно (или карандашом) должен дорисовать и объяснить.

Речевые ситуации – основа для обучения диалогической речи. Многие традиционные упражнения из учебников русского языка легко трансформировать в ситуативные, требующие развёртывания диалога, лишь путём введения действующих лиц (2 ученика-партнёра), которые обсуждают содержание текста. Ещё более доступны и полезны упражнения, развивающие умение трансформировать обычный текст из упражнения (прозу или стихи) в диалог, что полностью отвечает коммуникативным задачам обучения родному языку.

Указанные средства можно объединить, а значит, усилить для выполнения коррекционно-развивающих коммуникативных задач. В результате получим *ситуативные (коммуникативные) игры*, которые, как нам кажется, можно считать межпредметным средством развития навыков общения у умственно отсталых школьников. Именно в ситуативной игре ребенок приобретает опыт общения, т.е. учится спрашивать, объяснять, рассуждать, а значит мыслить. Апробация экспериментальной методики формирования коммуникативных умений учащихся 4-7-ых классов с нарушенным интеллектом через *ситуативные игры* на уроках русского языка показала её эффективность. Мы составляли игры по типу телепередачи «Устами младенца»: *выбиралки, добавлялки, отгадалки, загадалки, объяснялки, рассуждалки, составлялки, смешилки* и т.п., чтобы отработать различные коммуникативные умения: выбрать точное слово, выражение; объяснить причины какого-либо явления; задать вопрос; построить высказывание-описание, или повествование, или рассуждение. Так, примером *объяснялки* может быть игра "Покажи голосом", в ходе которой надо *объяснить* товарищу, пропустившему урок, как и почему следует читать чистоговорку *У осы не усы, не усищи, а усики*. (использование в записи букв разной величины подсказывает детям ход рассуждения).

В коммуникативные (ситуативные) игры легко трансформируются обычные упражнения из разных разделов по русскому языку. Материалом для подобных заданий служат также рифмованные тексты, пословицы и поговорки, грамматические загадки, сказки и т.д. Например, играя в *добавлялку* «СТИХИ покажем и расскажем!» (цель – актуализация умений связной речи и повторение словарных слов), 2 участника (или больше) помогают друг другу «сыграть» стихотворение: один читает текст с пропущенными словами (они даны в рамке) по карточке, другой должен показать нужные предметы. Все остальные читают – называют предметы, которые показывает второй ученик, при необходимости помогают ему.

*Семь ночей и дней в неделе,
Семь вещей у нас в портфеле:
И учебник и тетрадь,
Ручка, чтоб легко писать,
И пенал, и карандаш,
И букварь, приятель ваш
(по С. Маршаку)*

Затем проверяем, кто больше словарных слов запомнил из этого стихотворения, – ребята записывают их в тетрадях и подсчитывают.

Рассуждалка "Помоги Тетрадкину" учит школьников комментировать языковые факты, а также способствует усвоению смыслоразличительной роли каждой буквы в слове. Учитель:

- Ребята, прочитайте предложение. Всё ли верно? Что надо исправить?

Маша связала тёплый шар.

- Нашли бы вы ошибку, если бы выделенное слово было написано отдельно (одно)?

Подобную цель ставим в *игре-выбиралке* со скороговоркой (по теме «Ь как показатель мягкости согласных»):

– Прочитай скороговорку про себя, потом вслух. Какие слова из скобок ты выберешь? Почему?

Саша шустро сушит сушки.

И смешно спешат старушки

Саша высушил штук (шесть, шесть).

Сушек Сашиных (поест, поест).

(На уроке развития речи или чтения выясняется, какую строчку данной скороговорки надо прочитать быстрее других и почему, что тоже обеспечивает развитие коммуникативных навыков у учащихся с нарушением интеллекта).

Таким образом, частично представленная экспериментальная работа показала, что в ситуативных (коммуникативных) играх, всегда предполагающих прямую *мотивацию* для учащихся, у них более успешно происходит овладение навыками общения, а также развитие самоконтроля, умения оценивать свои высказывания, аргументировать их,

рассуждать. Большинство учащихся с нарушением интеллекта довольно быстро адаптируются к новой форме упражнений, привыкают к тому, что каждое предлагаемое задание требует от них активного внимания, определенного напряжения, анализа.

Условием успешной совместной коммуникативной деятельности учащихся является психологически комфортная обстановка, ситуация успеха для каждого ребенка. При этом важнейшим достижением является ощущение сопереживания, готовности к взаимопомощи. В каждой игре предусмотрено создание мотивации для речевой деятельности – в диалоге или коллективной. Предлагаемые ситуативные игры носят коррекционно-развивающий и комплексный характер, включают элементы интеграции уроков русского языка с уроками развития речи, чтения и др. Наш опыт показывает, что материал различных учебных предметов в школе любого вида можно и нужно организовать так, чтобы включить его в коммуникативные игры на основе речевых ситуаций, обеспечив тем самым мотивацию для эффективной учебной деятельности учащихся. Особенно важно это для школьников, имеющих различные отклонения в развитии.

Павлова Н.В., Хмелькова О.В.

**СИТУАТИВНО-ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК СПОСОБ МОТИВИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТА** // Современные проблемы антропологии: материалы Всерос. науч-
практич. конфер. с междунар участием 20-21 мая 2014 г. изд-во Балт. гос техн ун-та. – СПб,
2014.- С. 209-213.

Коммуникативный подход, как известно, является основным лингвометодическим принципом обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья родному (русскому) языку. Несмотря на комплексные нарушения речи (на всех уровнях) у умственно отсталых учащихся имеются неодинаковые возможности для улучшения различных параметров речи, в том числе коммуникативных навыков. Как наиболее частотное и эффективное средство развития речевого мышления и различных сторон личности школьников данной категории при их обучении используются дидактические игры. Предлагаемая нами *экспериментальная система ситуативных игр*, на наш взгляд, обеспечивает более высокий уровень эффективности обучения русскому языку учащихся с нарушением интеллекта, т.к. является дополнительным способом их мотивирования. Ситуативность максимально приближает школьников к жизни, способствует их социализации.

Для экспериментального исследования в качестве испытуемых были выбраны учащиеся двух 4-ых классов (экспериментального и контрольного) специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида № 5 г. Саратова. Этот возраст представляет для нас наибольший интерес в связи с тем, что наиболее сензитивный период (3 класс) пройден и в центре нашего внимания оказывается время адаптации детей после начальной школы к 5 классу. В основном это были дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Несмотря на различную природу дефектов, у всех детей имелись типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности, диагноз был определен как «Умственная отсталость, обусловленная неуточненными причинами», с различной этиологией и структурой дефекта. Исследование проводилось в течение 1,5 лет.

Обследование детей на констатирующем этапе показало, что в контрольной группе коммуникативные возможности детей оказались незначительно выше, чем в экспериментальной группе.

Сразу перейдем к формирующему этапу (обучающему). Обычно *ситуативные игры на основе речевых ситуаций* используются для развития устной разговорной речи школьников на специальных уроках в коррекционной школе. Но эти уроки заканчиваются в 4 классе, а необходимость продолжать обучение устной речи умственно отсталых

школьников сохраняется. И найти возможности для этого несложно в рамках любого предмета, особенно на уроках русского языка. На каждом уроке, помимо собственно предметных, решается комплекс *пошаговых коммуникативных (речевых) задач*, которые позволяют постепенно подойти к построению высказывания:

- уважать и понимать собеседника, адекватно отвечать на его вопросы;
- самому задавать вопросы, чтобы поддерживать диалог;
- вырабатывать умение работать коллективно и обсуждать что-либо.

По примеру организаторов популярной когда-то телепередачи «Устами младенца» мы играли с детьми в *выбиралки, отгадалки, загадалки, объяснялки, рассуждалки* и т. п. Почти во всех играх требуется применить умение строить диалог – собственный или на основе готового текста-повествования по опорным схемам. На первых порах при выполнении подобных заданий дети испытывают затруднения, ждут помощи и поддержки учителя. Постепенно они привыкают к новым формам работы, решают нелёгкие для них задачи всё с большей степенью самостоятельности. Рассмотрим конкретные примеры *ситуативных игр*.

Орфография. Тема «Буквы *и, у, а* после шипящих»

Выбиралка «Кому какая буква нужна?»

Цель: закрепление правописания гласных после шипящих и обучение комментированию собственных действий.

На ситуативной картинке изображены *жираф, чайка, чирик, ежик, жука*, которые показывают на гласные на карточках с «ножками» *и, у, а*. Догадайтесь, кто какую букву ждет. Выберите себе «роль» и позовите нужную гласную.

(Дети поочередно говорят: «Я ёжик. Мне нужна буква *И*, потому что *ЖИ-ШИ* пишется с буквой *И*»)

Вариант: используется картинка с посудой (*чашка, чайник, кувшинчик, ножик, чугунок*) или другая тематическая группа слов.

Объяснялка «Помоги Тетрадкину»

Цель: усвоение смысловозначительной роли звуков и букв в слове.

Учитель:

- Ребята, прочитайте предложение. Всё ли верно? Что надо исправить?

В зоопарке живёт огромный слон.

Нашли бы вы ошибку, если бы выделенное слово было написано отдельно?

Грамматика: словообразование. **Объяснялка** «У кого что»

Цель: формировать умение объяснять, комментировать свои действия.

Объяснить, какое слово подходит и почему другие слова не подходят.

1. Футболист повредил (*ножку, ногу*). У стола четыре (*ноги, ножки*).

2. Орел устраивает свое (*гнездо, гнездышко*) высоко в горах. Ласточка вьет (...) под крышей.

4. Ребенок протянул ко мне (*рученьки, ручищи, руки*). Подъемный кран своей (*рукой, ручищей*) легко поднимает любой груз.

5. Машина застряла в глубокой (*лужа, лужица*).

Грамматика: части речи. **Выбиралка** «Лишнее словечко»

Цель: обучение умению задавать вопрос.

Ученики работают в парах и строят диалог, опираясь на выданные учителем карточки. Одному даются карточки с записанными словами-предметами (*яблоко, груша, лук, лимон, платье, юбка, рубашка, ботинки* и т.д.) или признаками (*желтый, веселый, голубой, зеленый, красный, холодный, радостный, печальный*) – среди них есть лишние слова, а другому – с опорными вопросительными предложениями, в которых пропущены вопросительные слова (или другие части предложения) (– *Какие [] (овоци) у тебя в корзине?; – Какую [] (одежду) ты надеваешь летом?; – [] (какие) карандаши у художника?; – [] (Что) нарисовал художник?* И т.д.

Грамматика: части речи. Тема «Слова – названия действий»

Рассуждалка «Путаница»

Цель: развивать логическое мышление, закрепить слова – названия действий.

Незнайка встретил Тетрадкина и говорит ему:

- *Слушай, Тетрадкин, ты уроки сделал? Что это за упражнение такое нам задали? Ерунда какая-то...*

- *Почему ерунда? Ты задание-то прочитал?*

Ребята, а вы как думаете, что ответил Незнайка и какое задание было дано к упражнению?

А) Собака хрюкает.

Гусь кудахчет.

Волк блеет.

Кузнечик мяукает.

Овца лает.

Кошка стрекочет.

Свинья гогочет.

Курица воет.

Б) Ножницами забивают гвозди.

Молотком стригут.

Топором пилят.

Клещами ловят рыбу.

Удочкой пахнут.

Зубной щеткой меряют температуру.

А теперь вы сами выполните свое упражнение: запишите одно любое предложение, которое понравилось.

В каких предложениях не указано, кто выполняет действия? Как вы думаете, почему?

Тема «Слова – названия признаков предмета»

Рассуждалка «Что на что похоже?»

Цель: тренировка умений строить диалог и преобразовывать его в рассказ, употреблять в речи прилагательные.

Прочитайте диалог между Незнайкой и Буратино.

- *Какого цвета молоко? – спросил Незнайка у Буратино.*

- *Молоко такое, как белая бумага, - ответил Незнайка.*

- *Молоко так же шуришит, как бумага?*

- *Нет, молоко белое, как мука.*

- *Молоко сыпучее, как сахар?*

- *Нет, он просто белый, как снег.*

- *Молоко пушистое и мягкое, как вата?*

- *Нет, потому что оно ... (устные ответы учащихся).*

Допишите предложения:

Молоко не похоже ни на _____, ни на _____, ни на _____, ни на _____.

Оно _____, _____ и _____.

По А.Н. Гвоздеву, за основную единицу речи «как орудия мышления и общения» берётся предложение.

Составлялка «Как дружат слова»

Цель: уяснить, что «слова в предложении дружат и мысль передать помогают».

Учитель:

- Подумайте, ребята, в каком предложении могут встретиться сразу 3 слова. Составьте такие предложения и запишите их.

1. *Друг, кино, однажды.*

2. *Книга, библиотека, любимая.*

3. *Лето, река, лодка.*

- Сколько разных предложений вы составили вместе?

Загадалка «Загадки предложения»

Цель: обучение умению задавать вопрос.

Мальчик составил 2 предложения и записал их так: Янесусуп. Янесупсуюду. Можно ли быстро прочитать эту запись? Запиши правильно одно из предложений. (Для большей наглядности предложения записываются на полосках бумаги, которые поочередно загибаются на границах между словами – дети легко прочитывают отдельные слова) Объясни однокласснику, чем отличаются записи предложений. Почему нужно записывать предложения именно так?

Добавлялка. Игра-эстафета (уровень связной речи)

Цель: научить работать совместно, помогая друг другу.

Один читает начало предложения, другой – находит его продолжение во 2 столбике. Первый прочитывает полученное предложение полностью. Тот же ученик зачитывает начало следующего предложения.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Утка предупреждала утят об опасности ... | можно было чем-нибудь поживиться |
| . | на эту беду откликнуться вся сорочья |
| 2. С наступлением зимы волчья стая ушла | стая |
| из тайги ближе к деревне ... | он оставил на снегу |
| 3. Тюлени оставляют своих малышей на | покормить молоком |
| льду и приплывают к ним ... | пушистые комочки следовали за ней |
| 4. Щенок с удивлением смотрел на свои | |
| следы ... 5. Ветер сорвал с дерева только | |
| одно гнездо ... | |

Выбиралка. Игра в сравнения

Цель: усвоение образных сравнений при построении диалога.

Допиши названия животных в первом и втором столбиках.

- | | |
|---------------------------------------|-----------------|
| - Почему говорят: «Голоден как ... »? | Нем как ... |
| - ... | Упряма как ... |
| - О ком говорят «Хитер как ...»? | Грязный как ... |
| - ... | Здоров как ... |
| - Когда говорят: «Труслив как ... »? | Колочий как ... |
| - ... и т.д. | Болтлив как ... |

Продолжи диалог в первом столбике.

По итогам контрольного среза, в контрольной группе коммуникативные возможности детей оказались немного выше, чем на констатирующем этапе; в экспериментальной группе отмечена более заметная положительная динамика развития коммуникативных умений. Это позволяет говорить о том, что наша экспериментальная методика использования *ситуативных речевых игр* эффективна и может быть применена на других предметах.

Мы убедились, что использование разнообразных ситуативных игр в учебном процессе при изучении всех разделов русского языка способствует не только закреплению коммуникативных навыков, развитию процессов мышления, но и позволяет преодолеть механическое усвоение знаний, активизировать познавательную деятельность, повысить самостоятельность учащихся, формировать уверенность в своих силах и навыки самоконтроля.

Н.В. Павлова, О.В. Хмелькова

Мобильный дидактический материал как основа вариативных упражнений по русскому языку для учащихся коррекционных школ // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сб. науч. и методич. трудов / Под науч. ред. Ю.В. Селивановой, Е.Б. Щетининой, Н.В. Павловой, Л.В. Мясниковой. – Саратов, 2014. – С. 79-86.

В статье приводится описание многофункционального дидактического материала, применяемого в работе с детьми с ОВЗ. Подобный материал делает чтение и письмо не просто более занимательным и осознанным процессом, а предполагает возможности для

предупреждения утомления, снятия напряжения, дискомфорта, страха, что способствует повышению у учащихся мотивации к учению, обеспечивает сознательное усвоение абстрактного учебного материала.

Овладение речью как знаковой системой возможно лишь в процессе совместной предметно-практической деятельности детей, опосредованной общением (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, М.И. Лисина, А.Н. Соколов, Л.В. Щерба и др.). В качестве доказательства эффективности подобного подхода можно вспомнить, например, результаты обучения языку как средству общения даже глухих детей по коммуникативно-деятельностной методике известного отечественного сурдопедагога С.А. Зыкова. Важность практической деятельности с предметами и оречевление поочерёдно каждого конкретного действия каждым ребёнком с умственной отсталостью для формирования у него связной речи неоднократно подчёркивали психологи и методисты В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская и др. Воплощая на практике закономерности развития речи школьников с проблемами в развитии, мы используем в качестве одного из способов повышения эффективности их обучения многофункциональный дидактический материал, включая наглядность.

В условиях перехода образовательной системы в России на интегрированное и инклюзивное обучение возникает необходимость использования дидактических средств мобильного характера: упражнений, игр, видов наглядности. Под *мобильностью* мы понимаем возможность включения подвижных элементов, во-первых, в тексты упражнений (картинок или слов на карточках, которые нужно сначала выбрать из данного ряда); во-вторых, в запись определений с пробелами для подстановки нужных карточек с ключевыми словами («Имя существительное – это [.....], которая обозначает [....] и отвечает на вопросы [....,]»), а также в разные виды наглядности: динамические рисунки, таблицы и т. п. Так же можно представить и материалы традиционных учебников, используя их либо без изменений, либо подобные. Имеется в виду не просто форма подачи материала, но и дополнение упражнений путём подбора разноуровневых по сложности вариантов заданий и текстов. Это позволит учителю выбирать и использовать на каждом уроке для детей с различными возможностями соответствующие задания и тексты к ним.

Таким образом, вариативное многофункциональное упражнение динамического характера по русскому языку – это предварительно подготовленный набор заданий и текстов на карточках по одной конкретной теме. Изменение сочетаний карточек-заданий и карточек-текстов даёт возможность моментального составления новых упражнений, отвечающих разным задачам (этапам) на нескольких уроках (закреплению, повторению или обобщению, а также контролю знаний). Тот же принцип разборности можно реализовать в презентации некоторых текстов. Например, при обучении первоначальному чтению детей, которым по разным причинам оно даётся нелегко, маленькие тексты можно «разбавить» – заменить картинками некоторые слова (для начала конкретные существительные в именительном падеже, затем в других падежах, затем можно использовать просто пробелы – для подстановки глаголов или прилагательных и т. д.). С одной стороны, такое переключение внимания с букв на картинки мешает сосредоточенности, необходимой для постижения чтения как важного вида речевой деятельности, следовательно, не для каждого ребёнка такое упражнение подходит. А с другой стороны, данный приём делает чтение не просто более занимательным и осознанным процессом, а предполагает возможности для предупреждения утомления, снятия напряжения, дискомфорта, страха перед большим количеством букв и слов (как это кажется ребёнку). У детей возникает необходимость включения мелкой моторики, усилия по тренировке которой необходимы постоянно, например, детям с ДЦП и с нарушением интеллекта. Такое элементарное чтение с картинками можно со временем усложнить, вырезав картинки и переставив их или вообще выложив на отдельное наборное полотно – чтобы дети сами выбирали нужный образ-слово для подстановки в текст. Изобразительный материал в данном случае – это ещё и способ исключить трудные в

орфографическом отношении слова, а в дальнейшем и возможность потренировать детей в подборе синонимов (чтобы один и тот же объект называть по-разному: девочка, она, Катя, школьница, внучка и т.п.).

Для усвоения практических речевых умений и навыков ребёнок получает реальную «миниплощадку» для выполнения определённых операций, в том числе обдумывания и планирования каждой манипуляции с карточками, а после перемещения, соединения, исключения тех или иных элементов ему нужно прокомментировать свои действия и записать результат в тетрадь (например, полученный текст с изменениями и дополнениями). Младшие школьники работают с картинками, старшие найдут на карточках слова и выражения, различные синтаксические конструкции, средства связи и т.д.

На наш взгляд, данному принципу полностью отвечают рабочие тетради по русскому языку для 2-4-ых классов коррекционной школы VIII вида с одним говорящим названием – «Читай, думай, пиши» (авторский коллектив – А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова, Э.В. Якубовская), которые выдержали несколько переизданий с 2005 г. и неизменно пользуются популярностью у учителей и логопедов. Несмотря на их статичный характер, подобные пособия при необходимости легко могут быть преобразованы в набор динамических упражнений (игр).

Подобный материал легко трансформировать также для создания электронной базы упражнений. В некоторых школах уже сегодня действуют компьютерные технологии – их с удовольствием используют учителя и с восторгом принимают дети. Например, в пос. Степное Саратовской обл. учитель начальных классов Г.В. Соколенко (победитель Всероссийского интернет-конкурса «Лучший учитель-дефектолог 2012-13 учебного года») разрабатывает целый курс дистанционного обучения для умственно отсталых учащихся 3-4 класса (это один класс), которые после 1-2-го класса были переведены на домашнее обучение (по удивительной причине – школа пытается обрести статус гимназии, в которой нет места коррекционному классу). До этого момента дети успешно обучались по компьютерным технологиям, внедрённым учителем с помощью интерактивной системы тестирования и опроса VOTUM, то есть представляли собой явление из возможного будущего нашего образования.

В качестве примеров мы хотели бы представить ещё несколько динамических пособий для индивидуальной или фронтальной работы с учащимися, имеющими ОВЗ. Они предложены студентами дистанционной формы обучения на нашем факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского (в основном, это учителя коррекционных школ различных видов).

Так, студентка Л.С. Швецова предлагает универсальные пособия для первоклассников, позволяющие легко менять материал упражнений. *Собирание гусеницы* из вязаных шариков синего и красного цвета на липучке или магнитиках позволяет оживить звуковой анализ слова (вместо составления схем из бумажных кружочков), для более подробного звукового анализа можно добавить ещё зелёные шарики. *«Алфавит с прищепками»* помогает усвоить элементарный звуковой анализ – выделить первый звук в словах и соотнести его с буквой (вырезанные буквы крепятся прищепками к рисункам, расположенным по краю круга из картона, или к отдельным картинкам) или назвать последовательно звуки в одном слове, обязательно проговаривая их (при этом ребенок прикрепляет прищепки к буквам, написанным с другой стороны круга). Увеличить количество функций данного пособия очень просто – с помощью «обратных», симметричных, и других заданий («Кто найдёт вокруг больше предметов, названия которых начинаются на букву..., которую случайно зацепила прищепка» и пр.).

Другая студентка, учитель из г. Абинска Краснодарского края Н.Н. Демьянова предлагает свой – «ручной» – способ звукового анализа слов. На отрезанные горлышки от пластиковых бутылок, закреплённые на специальной подставке (для безопасности) нанизываются листочки с буквами одного слова – дети составляют его звуковую схему, прикручивая крышки соответствующего цвета (синие или красные) над каждой буквой.

Дети на уроках Натальи Николаевны играют с «акватренажёром»: в аквариум, наполненный водой и украшенный растениями и камешками, запускаются пластиковые рыбки, на которых написаны буквы, слоги или слова. Ребёнок сачком вылавливает рыбок и из них составляет слова или предложения. А можно для этого перебирать «шупальцы осьминога» (вязаной игрушки), к которым пришиты буквы (или слова). Во 2-ом–4-ом классах подобные игрушки способствует запоминанию орфограмм в словарных словах.

Для более сложных – лексико-грамматических – тем студентка Е.В. Михайлова предлагает, например, оригинальную игру «Резиночки». Очень удачно её использование для тренировки мелкой моторики (что особенно важно для детей с нарушениями двигательной активности, обусловленными различными причинами). Выполняя упражнение, дети, то растягивая резиночку длиной 15-20 см, то отпуская её натяжение, называют большой предмет (высокий, широкий, глубокий и т.п.) или маленький (соответственно низкий, невысокий; узкий, неширокий и т.п.); в другой теме используют прилагательные и существительные с определённым значением.

Студентка Е.В. Пономарева также использует упражнения на основе динамической наглядности. Так, с помощью карточек с четырьмя окошками (над каждым – значок части слова: приставка, корень и т.д.) и вставленными в прорези под окошками подвижными чистыми полосками бумаги дети собирают (или разбирают) слово – записывают его по частям на полосках, распределяя его части согласно условным обозначениям. Выполнив задание, дети показывают карточки учителю. Один из учеников комментирует задание, остальные проверяют. Затем дети сдвигают полоски (чтобы освободилось место для записи следующего слова) и разбирают новый пример. Образование сложных слов с помощью соединительных гласных *о* – *е* дети усваивают в упражнении «Бабочки». Сначала они знакомятся с правилом-рифмовкой о написании соединительных гласных *О* и *Е* в сложных словах:

Этих гласных только две: буква О и буква Е.

Если твёрд согласный звук – буква О подходит тут.

Если мягок этот звук – букву Е пишите тут.

Далее на доске с двух сторон помещаются тела бабочек – с буквой *О* и с буквой *Е*, отдельно разбросаны крылышки с написанными на них частями сложных слов. Дети подбирают и прикрепляют симметричные крылышки с магнитиками, составляя сложные слова, затем записывают их в тетрадах.

Таким образом, многофункциональные динамические наглядные пособия являются универсальным средством создания вариативных упражнений по русскому языку для детей с различными возможностями. Подобные средства обучения отвечают коммуникативной и коррекционной направленности, междисциплинарному подходу. Их изготовление самими учащимися (частично или полностью) повышает у них мотивацию к учению, обеспечивает сознательное усвоение абстрактного учебного материала и при этом относится к здоровьесберегающим технологиям, т.к. способствует переключению с одного анализатора на другой и повышает компенсаторные возможности ребёнка. Коллективная предметно-практическая деятельность с опорой на наглядность динамического характера в классе способствует также воспитанию толерантности, учит взаимопомощи и, кроме того, предоставляет возможность раздвинуть рамки класса – объединить младших и старших школьников, сильных и более слабых, когда кто-то помогает изготовить или делает сам заготовки некоторых пособий для младших детей.

Если динамические средства обучения способствуют решению такого спектра задач, то в этом мы тоже видим их многофункциональность и межпредметный характер.

Литература

1. Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ: Методич. пособ. для учителей и студентов. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – 75 с.
2. Павлова Н.В. Применение динамической наглядности на уроках русского языка и развития речи в коррекционной школе // Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: сб. науч. статей. - Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 135-137.
3. Павлова Н.В. Принципы отбора и составления дидактического материала по русскому языку для

Д.А. Бакалдина, Н.В. Павлова

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА) // Инновации и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н.В. Павловой, Ю.В. Селивановой. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2015. – С.16-19.

Воспитание нравственности и духовности детей в специальной (коррекционной) школе неотделимо от процесса обучения и продолжается на протяжении всех школьных лет. Неограниченные возможности для этого предоставлены учителю на уроках родного языка и чтения, где основным средством воспитания является художественный текст, а также специальные виды заданий в учебниках. Акцентировать внимание учащихся на таких важных качествах личности, как трудолюбие, доброта, честность, ответственность, смелость, мужество и др. при чтении соответствующих текстов и выполнении творческих заданий – это задача авторов учебников.

С этой точки зрения, рассмотрим, например, учебник для 8 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида по русскому языку (авторы Н.Г. Галунчикова и Э.В. Якубовская). На форзацах учебника с помощью иллюстраций представлены части речи, которые школьники изучают в 8 классе. Учебник состоит из пяти разделов, каждый из которых содержит различные виды вариативных заданий, что способствует развитию речи и мышления, а также языкового чутья учащихся. В учебник включены адаптированные тексты – отрывки из лучших произведений таких авторов-классиков отечественной литературы, как К.Г. Паустовский, М.М. Пришвин, Л.Н. Толстой, Д.Н. Мамин-Сибиряк и многих других. На этом материале построены задания, способствующие развитию у школьников нравственных чувств и качеств, способности сопереживать героям, а также умения анализировать их поступки и примерять на себя предлагаемые ситуации.

Так, в упражнении 230 на стр. 168 ребятам предлагается проанализировать действия мальчика и сделать вывод:

Прочитай текст. Напиши от 3-го лица краткое изложение текста по вопросам.

По какому поводу был куплен торт?

Какие подарки принесли ребята?

Как принимал подарки Сережа?

Чем он не угодил гостям?

Найди вопрос, требующий обсуждения. Ответь на него подробно (порассуждай).

Шоколадный торт

В мой день рождения я пригласил ребят, а мама купила шоколадный торт. Пришли гости. Колька, сосед, мне настольную игру «Хоккей» притащил.

- Держи, Сережа, подарок, - говорит.

- Спасибо, - отвечаю я. – Правда, мне больше нравится настольная игра «Футбол».

Витька принес сказки Андерсена.

- Спасибо, - говорю я, – книжка чудесная. Это ничего, что она не новая. Ее, наверно, все твои родственники перечитали.

Лиля подарила набор фломастеров.

- Вот кстати. Жаль, только, что здесь шесть цветов, а не восемь.

Сложил я подарки и приглашаю гостей к столу. Смотрю – гости мои скучные сидят. Я и музыку веселую включил, а они не веселятся. Потом стали прощаться и ушли. И чем я им не угодил? Может быть, торт не понравился?

Важно, чтобы ученики самостоятельно нашли ответ на вопрос: *Чем «не угодил» главный герой гостям.*

А в упражнении 327 на стр. 229 авторы тоже напрямую обращаются к учащимся:

Прочитай текст. Скажи, в каких предложениях содержатся вопросы, а в каких – ответы.

Раздели текст на две части, чтобы вначале были вопросы, а затем ответы. Текст запиши, ставя знаки препинания в конце предложений. Считаешь ли ты себя порядочным человеком? Какими поступками можешь это подтвердить?

Порядочный человек

Приходилось ли тебе слышать выражение «порядочный человек»? А что означает слово «порядочный»? Может быть, это человек, который любит порядок, аккуратно одет? Да, корень этого слова «порядок». Но речь идет о правильном порядке в самой жизни. Вовремя отдай долг. Поторопись навестить больного. Тогда о тебе скажут «порядочный человек». Чем больше такого порядка будет вокруг нас, тем легче нам будет жить в этом мире.

На 8-м году обучения очень важно уделять внимание межличностным отношениям и профессиональной ориентации учащихся с нарушением интеллектуальной сферы. Например, в упражнении номер 10 на стр. 12 сначала раскрываются правила культуры общения, а потом даётся грамматическое задание:

Прочитай правила общения. Постарайся их запомнить и соблюдать. Найди в предложениях и выпиши однородные члены. Ставь между ними, где нужно, запятую. Рядом нарисуй схемы.

Учись общению

В разговоре с людьми умеи послушать, помолчать и понять. Во время спора будь спокойным и вежливым. Собеседника убеждай, а не оскорбляй. Старайся говорить негромко, но четко. Рассказывая, подбирай точные и выразительные слова. Знание сказок, стихотворений, поговорок сделает тебя интересным в общении.

Постоянно решая задачи развития связной устной и письменной речи, авторы актуализируют воспитательные возможности текстов. Выстраивая рассказ по вопросам, умственно отсталые учащиеся учатся мыслить, тренируют не только навыки речи, но и внимание, память.

В упражнении 84 на стр. 63 предлагаются задания и вопросы:

Рассмотри репродукцию с картины Б. Кустодиева «Масленица». Опиши картину по вопросам. Запиши ответы на вопросы. Проверь безударные окончания существительных.

Как называется картина Кустодиева из старой русской жизни?

Какой день на исходе зимы изобразил художник?

Где гуляет народ?

Откуда съезжаются на площадь лебеди-сани?

Как они украшены?

Какими чувствами охвачены люди?

Какое впечатление оставляет картина о чудесной старой Масленице?

Так как у умственно отсталых учащихся неразвита любознательность, нет потребности в приобретении знаний, низкий уровень духовных потребностей, именно перед учителем русского языка стоит задача помочь ребёнку развить в себе эти качества, в том числе выполняя упражнения из учебника на уроке русского языка.

В упражнении 237 на стр. 172 по теме «Личные окончания глаголов I и II спряжения» предлагается текст о пользе книг с заданием:

Спиши. Найди в тексте глаголы, выдели в них личные окончания и укажи спряжение.

Ты идешь из библиотеки, в руках держишь книгу. Хорошо, если чтение станет для тебя потребностью. Это потребность души. Её не сравнишь с мечтой о велосипеде, обнове. Книга стоит выше всех вещей на свете. Из книг мы узнаем много интересного, полезного. С каждой новой книгой становимся умнее. В героях книг находим что-то близкое нам. Тогда мы заглядываем глубже в самих себя.

Мы считаем, что после чтения текста уместными были бы вопросы:

Как вы считаете, ребята, какое предложение выражает главную мысль текста? (или: Какое предложение вам кажется самым главным?) Скорее всего, школьники выберут наиболее простое и понятное предложение: *Из книг мы узнаем много интересного, полезного.*

Тогда логично было бы продолжить беседу: *А что интересного и полезного вы прочитали в книгах? Приведите примеры.* (Для восьмиклассников с нарушением интеллекта после предварительного обсуждения письменный развёрнутый ответ на этот вопрос может стать хорошим упражнением в связной письменной речи)

Обязательно стоит объяснить некоторые выражения и фразы из текста: *книга стоит выше всех вещей на свете; с каждой новой книгой становимся умнее; тогда мы заглядываем глубже в самих себя...*

На уроках русского языка для решения задачи нравственного воспитания школьников очень важны межпредметные связи, особенно с уроками чтения. Так же, как и на уроках чтения, на уроках русского языка учитель должен обращать внимание учеников на смысл учебных текстов, помочь им глубже понять ту или иную мысль, на правильность и выразительность чтения учащихся. Например, в упражнении 36 на стр. 28 ученикам предлагается выразительное чтение диалога:

Прочитай разговор пекаря, пахаря и сеятеля. Передай голосом уверенность спорщиков в своей правоте. Кто прав в этом споре? Запиши диалог. Вместо точек укажи, чьи это слова. Выбирай объяснения из рамки.

- *Хлеб всему голова, и его родит земля, - ...*
- *А я считаю, что хлеб рождается из зерна. В зерне спрятана жизнь растения, - ...*
- *По моему мнению, без огня не будет хлеба. Огонь родит хлеб, - ...*
- *Вы забыли о человеке. Хлеб – дитя человеческое, – примирил всех мудрецы.*

Каждый раздел учебника завершают вопросы и задания, предназначенные для лучшего понимания, усвоения и обобщения материала. В конце учебника для каждого класса традиционно размещается список словарных слов, к которым дети постоянно могут обратиться за справкой. Это помогает воспитать у ребят уважение к родному языку, позволяет им чувствовать себя уверенно, имея возможность в любой момент обратиться к словарю (или к более объёмному словарю) для соблюдения орфографических норм.

Воспитание нравственности и духовности на уроках русского языка очень важно, так как именно текст позволяет открывать, усваивать моральные ценности, добывать знания о мире и о жизни людей, о взаимодействии с людьми, о способах выражения своих эмоций и чувств. Постепенно формируются важные качества личности. Именно художественные тексты на уроках родного языка (включая чтение), творческие задания к ним, а также личное отношение учителя к слову и его внимание к мнению каждого ученика способствуют нравственному воспитанию ребят, формированию у них духовности, поэтому подбор упражнений – очень ответственная, серьёзная задача и авторов учебников, и учителей.

Литература

Павлова Н.В., Татаренко Л.В. Урок как эксперимент для начинающего учителя (на материале педагогической практики студентов) // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* - № 4 (58), 2013. – С. 51-59.

Павлова Н.В. Экспериментальные электронные пособия как инновационная технология работы со студентами в курсе методики русского языка (статья) // *Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции.* – Витебск: Издательство ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – С. 166-168.

Якубовская Э.В., Галунчикова Н.Г. Русский язык: 8 класс: учебник для специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. – М.: «Просвещение», 2012.

А.К. Казашвили, Н.В. Павлова

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ КНИГ ДЛЯ ЧТЕНИЯ // Инновации и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями: Сборник

Одной из главных задач на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе, безусловно, является духовно-нравственное воспитание учащихся. В связи с этим, в учебниках по чтению для учащихся с нарушением интеллекта имеется достаточное количество произведений, посвященных воспитанию нравственных качеств и любви ко всему живому. При их изучении учитель имеет возможность привлечь внимание детей к отношениям между детьми, к красоте и незащищенности природы, вызвать у них желание оберегать растительный и животный мир. Если ребёнок с детства привык с пренебрежением относиться к живым существам, не умеющим говорить, но способным чувствовать боль и обиду, он переносит такое же отношение на людей. Поэтому очень важно использовать возможность на основе художественного текста беседовать с детьми, выявляя их понимание прочитанного, предлагать им высказывать своё мнение. Обоснование своего ответа заставляет учеников вдумываться в прочитанное, оценивать поступок того или иного персонажа, вспомнить и о своём личном опыте – положительном или отрицательном.

Можно поставить перед ребёнком вопрос: наблюдал ли он в жизни что-либо похожее на данный случай? Беседу с учащимися следует вести так, чтобы вызвать у школьников определённые эмоции, одобрение или осуждение поступков каких-то героев и т.д. Это будет способствовать воспитанию у детей нетерпимости к проявлению жестокости, равнодушия, а также поможет актуализировать положительные или негативные черты персонажей, давать им правильную оценку.

Рассмотрим более подробно книгу для чтения в 5-м классе специальной (коррекционной) школы VIII вида автора-составителя З.Ф. Малышевой, выдержавшую 13 изданий [4], рекомендованную Министерством образования и науки. Важное место в этом учебнике автор уделяет именно морально-этическим темам, в том числе касающимся межличностных отношений, которые волнуют ребят. Эти потребности учтены при формировании специальных разделов «О друзьях-товарищах», «Спешите делать добро», а также при отборе текстов для разделов «Сказки», «Картины родной природы», «Басни И.А. Крылова», «О животных». Уделяется внимание также и патриотическим произведениям («На поле Куликовом» О. Тихомирова, «У могилы неизвестного солдата» Ю. Коринца). Мы согласны с мнением В.П. Крючкова [2, с. 59-76], что материалы данного учебника в большей степени соответствуют принципам обучения (добавим: и воспитания!), заложенным в специальной методике и отражённым в программах для специальной (коррекционной) школы VIII вида, чем тексты и задания в альтернативном учебнике чтения (2009) И.М. Бгажноковой и Г.В. Савельевой [1], допущенном к использованию на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе. В целом материал первого учебника учитывает основные направления учебной деятельности учащихся на уроках чтения, связанные с непосредственным совершенствованием навыков полноценного чтения и развитием устной речи. Во всех компонентах учебника учтены особенности познавательной деятельности учеников и отражена преемственность с учебником по чтению для 4-го класса специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Учебник имеет чёткую структуру (9 тематических разделов).

Большинство представленных в учебнике авторов – известные детские писатели и поэты, в основном, классики (А.С. Пушкин, С.А. Есенин, А.А. Блок, Д.Н. Мамин-Сибиряк, И. А. Бунин, А.А. Платонов, Г.Х. Андерсен). После каждого произведения приводится ряд вопросов и заданий по тексту – необходимая и важная составная часть уроков объяснительного чтения в коррекционной школе. Тематика произведений, в основном, определяется воспитательными и коррекционно-развивающими задачами, актуальностью и разнообразием информации, интересами и жизненным опытом учеников. Сквозные содержательные линии отражаются в названиях и сюжетах произведений, что облегчает школьникам усвоение прочитанного.

Основной задачей уроков чтения в 5 классе коррекционной школы VIII вида является продолжение формирования и совершенствования полноценного чтения как важного общепредметного комплексного умения. Оно предполагает сочетание относительно простых умений и навыков: правильно и выразительно читать, понимать текст, т. е. уметь отвечать на вопросы и выражать свои мысли по поводу прочитанного; читать бегло (с достаточной скоростью для того, чтобы понимать смысл читаемого).

Для решения этих задач в учебнике предусмотрена система разножанровых текстов, расположенных в определенной последовательности, что отвечает принципам систематичности и доступности. Детям предлагаются лучшие образцы классической литературы, которые действительно воспитывают душевные качества, учат добру. Школьникам предлагаются доступные рассказы на морально-этические темы («Бабка» В. Осеевой, «Сухой хлеб» А. Платонова, «Слепой домик» О. Бондарчука), стихотворение «Огромное небо» Р. Рождественского. В учебнике имеются также отрывки из достаточно объёмных и сложных произведений, например, «Гаврош» – отрывок из романа В. Гюго «Отверженные», а также отрывки из «Приключений Тома Сойера», «Русалочки» Андерсена, «Чудесного путешествия Нильса с дикими гусями».

Следует заметить также, что в ряде заданий от учащихся требуется то, что они не в состоянии выполнить самостоятельно. В некоторых случаях учебник помогает детям. Например, после чтения рассказа «Гаврош» (по В.Гюго) автор учебника предлагает цепочку из 4-х заданий, которые последовательно подводят учеников к очень сложному для них виду речевой работы – краткому пересказу:

1) Как выглядел Гаврош?

2) Где он жил?

3) Как относились к нему родители?

4) Какие черты характера проявились в этих отрывках? Озаглавьте их.

Непосредственную подготовку к выразительному чтению во многом обеспечивает также усвоение содержания читаемого в процессе фрагментарного анализа произведений. Совершенствование сознательности чтения, формирование привычки читать вдумчиво обеспечивается прежде всего специальной словарной работой.

В учебнике часто используются пословицы, работа с которыми не только приобщает учащихся к духовно-нравственным ценностям народа, знакомит с его самобытностью, но и развивает логическое мышление, умение устанавливать причинно-следственные связи. Для того чтобы оптимизировать коррекционно-развивающие процессы, нам кажется, что пословицы необходимо отграничить от основного текста заданий, выделив их цветом или шрифтом.

Приведём примеры пословиц, в разной степени актуальных для учащихся (иногда пословицы записываются парами, т. к. являются синонимичными): *Береги платье снову, а честь смолоду; Не смейся над старым – и сам стар не будешь; Труд человека кормит, а лень портит; Мир не без добрых людей.*

Работа с иллюстративным материалом – одно из эффективных средств как формирования познавательной деятельности учащихся и коррекции недостатков их развития, так и актуализации эмоциональной насыщенности текстов. Большинство иллюстраций, с этой точки зрения, нам показались удачными. Лица изображённых героев выразительны, естественны. В иллюстрациях почти к каждому рассказу или стихотворению отражены действительно важные моменты, события, представлены главные герои.

В учебнике уделяется большое внимание развитию устной связной речи, при этом воспитательные возможности текста тоже актуализируются. Школьникам с нарушениями интеллекта предлагаются задания, позволяющие постепенно научить их пересказу в результате систематической работы, направленной на понимание содержания произведений, на обогащение и уточнение словарного запаса, на обучение правильному построению предложений. Более сложный уровень деятельности учащихся предполагают задания с элементами творчества, которые направлены на формирование умений и

навыков самостоятельной работы. Так, например, после башкирской сказки «Золотые руки» [5, с. 15] дети выполняют следующие задания и отвечают на вопросы (не более 4-х):

Рассмотрите иллюстрацию. Кто стал женихом Мэфтук? Каким богатством он овладел? В чем видела Мэфтук истинное богатство?;

После рассказа Г. Скребицкого «Июнь»:

Бывали ли вы в лесу летом? Расскажите, что вы там видели? Как выглядит лес летом?

После стихотворения А. Прокофьева «Берёзка»:

Прочитайте стихотворение по ролям, постарайтесь передать чувства поэта (любовь, восхищение) и т.п.

К сожалению, практически отсутствует в учебнике жанр научно-популярной статьи, рекомендованный методистами-дефектологами (например, А.К. Аксёновой). При наличии огромного количества современных энциклопедических изданий для детей, не адаптированных для коррекционной школы, хотелось бы упрощённые варианты наиболее интересной информации из подобных изданий увидеть на страницах учебника для 5-го и других классов.

В целом В.П. Крючков считает учебник З.Ф. Малышевой, рекомендованный к использованию Министерством образования и науки, более удачным. Мы полностью поддерживаем это мнение, но считаем, что учебники нужны разные, что учитель должен учитывать наличие имеющихся учебных книг и по мере необходимости использовать их в работе с детьми.

Учебник – важнейшее дидактическое средство обучения, а чтение – это прежде всего урок для души и ума каждого ребенка, поэтому для автора учебника воспитание в человеке нравственных качеств является очень важной задачей. Подбор текстов воспитывающего характера, в которых описаны ситуации, знакомые ученикам, произведений, среди героев которых могли бы оказаться сами школьники, безусловно, позволяет учителю построить разговор с детьми на важные нравственные темы. Таким образом, в специальной (коррекционной) школе учебник как средство обучения и урок чтения в целом способствуют духовно-нравственному воспитанию учащихся, формируют и всесторонне развивают личность ученика.

Литература

1. Бгажнокова И.М., Савельева Г.В. Чтение: 5 класс: Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 13-е издание. СПб.: изд-во "Просвещение", 2009.
2. Крючков В.П. Изучение лирики в 5 классе общеобразовательной и в 5 классе специальной школы // Крючков В.П. Теория и методика обучения чтению в специальной и общеобразовательной школе. Саратов: издат. центр «Наука». – 2012. – С. 59-76.
3. Крючков В.П. О новых учебниках чтения для 5 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида // Крючков В.П. Теория и методика обучения чтению в специальной и общеобразовательной школе. Саратов: издат. центр «Наука». – 2012. – С. 51-58.
4. Малышева З.Ф. Чтение: 5 класс: Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – 13-е издание. М.: изд-во "Просвещение", 2014.
5. Павлова Н.В. Анализ учебника «Чтение» для 4-го класса коррекционных школ VIII вида // Учебники по русскому языку и чтению для коррекционной школы как методическая проблема. Инновационные технологии обучения: сб. науч. трудов / Под науч. ред. З.С. Патральной и Н.В. Павловой. Саратов: издат. центр «Наука». – 2010. – С. 31-38.

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания русского языка (специальная): современные проблемы и перспективы	5
Предмет, задачи и структура курса	8
Русский язык как основной учебный предмет в коррекционной школе	9
Практическая и коррекционная направленность обучения	11
Краткое содержание образовательных программ по русскому языку для детей с ограниченными возможностями здоровья	13
Лингвистические и психолого-педагогические основы обучения русскому языку детей с различными возможностями	15
<i>Литература по разделу</i>	
Обучение грамоте детей с ограниченными возможностями здоровья	16
Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Особенности его применения при обучении детей с ОВЗ	20
Задачи и содержание уроков обучения элементарному чтению (добукварный и букварный периоды)	27
Задачи и содержание уроков письма в добукварный и букварный периоды обучения грамоте	28
<i>Литература по разделу</i>	31
Обучение практической грамматике и правописанию как основа культуры устной и письменной речи школьников с нарушениями развития	33
Формирование первоначальных языковых обобщений во втором-четвёртом классах	38
Специфика работы по грамматике в старших классах коррекционной школы	40
Изучение частей речи в коррекционной школе	43
Изучение раздела «Состав слова» в коррекционной школе	
Обучение орфографии. Специальные приёмы работы	50
<i>Литература по разделу</i>	
Обучение чтению школьников с ограниченными возможностями здоровья	53
Уроки объяснительного чтения в младших классах	56
Формирование полноценного чтения у школьников с ОВЗ	60
Роль учебника в организации чтения школьников. Анализ учебных книг для чтения	62
Методика работы над произведениями различных жанров в начальных классах	
Психолого-педагогические требования к отбору поэтических текстов для изучения в начальной школе	
Уроки литературного чтения в старших классах коррекционной школы	68
Чтение научно-познавательной литературы	71
Уроки внеклассного чтения в начальных и старших классах	73
<i>Литература по разделу</i>	80
	81
ПРИЛОЖЕНИЕ	
РУССКИЙ ЯЗЫК // Примерные адаптированные программы учебных предметов. Автор С.Ю. Ильина	82
Из программы по русскому языку для 0-4 классов школы для детей с нарушениями интеллекта. Авторы: Аксенова А.К., Комарова С.В., Якубовская Э.В.	85
Из программы по русскому языку для 0-4 классов школы для детей с нарушениями интеллекта. Авторы: Аксенова А.К., Комарова С.В., Якубовская Э.В.	86
РУССКИЙ ЯЗЫК // ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ, I-V КЛАССЫ / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 1987.	87
Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	88
Таблица «Формирование первоначального чтения»	
Публикации учителей и методистов	90
<i>Брагина З.А. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ И УЧЕБНИКОВ ПО РАЗВИТИЮ</i>	

РЕЧИ ДЛЯ 1-2-Х КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА	100
<i>Суслова Т.В. Развитие связной речи учащихся с ДЦП на уроках ознакомления с окружающим миром</i>	
<i>Игнатова Е.В., Мурашова Е.А. КОРРЕКЦИОННЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 7 КЛАССА</i>	115
<i>Сперанская И.А. ТЕАТРАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ</i>	116
<i>Зубкова Л.М. ОБ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ СТУДЕНТАМИ–ДЕФЕКТОЛОГАМИ (на материале педагогической практики)</i>	118
<i>Павлова Н.В. Мотивационный компонент упражнений по русскому языку как способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта</i>	???
<i>Павлова Н.В., Хмелькова О.В. Ситуативно-игровое обучение русскому языку как способ мотивирования учащихся с нарушением интеллекта</i>	127
<i>Павлова Н.В., Хмелькова О.В. Мобильный дидактический материал как основа вариативных упражнений по русскому языку для учащихся коррекционных школ</i>	130
<i>Бакалдина Д.А., Павлова Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА)</i>	132
<i>Казашвили А.К., Павлова Н.В. ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА МАТЕРИАЛЕ КНИГ ДЛЯ ЧТЕНИЯ</i>	134
	137
	141
	144
	147

Учебное издание

Павлова Наталья Владимировна

Методика преподавания русского языка и литературы (специальная): Учебное пособие для бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Олигофренипедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия»).

Часть 1: Обучение грамоте, практической грамматике, правописанию и чтению школьников с ограниченными возможностями здоровья

Учебное пособие для самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Олигофренипедагогика», «Логопедия», «Тифлопедагогика»)

В авторской редакции

Подписано в печать 09.012.2017 г. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая. Усл. печ. л. 9,4
Тираж 300 экз. Заказ 87.

Издательский Центр «Наука»
410012, Саратов, ул. Б. Садовая, 127.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ИП «Зуев А.А.»
410071, Саратов, ул. Рабочая, 190