



Emakeele erididaktika

e-kursuse materjalid

(P2NC.00.874)

Jelena Ivanova

2012

Тема 1. Влияние нарушений устной и письменной речи на успеваемость

В повышении качества образования и воспитания немаловажную роль играет психолого-педагогическое изучение школьников, своевременное выявление причин отставания отдельных учеников и выбор наиболее эффективных путей устранения этих отставаний.

Как показало многолетнее изучение, одной из распространенных причин неуспеваемости учащихся начальных классов общеобразовательной школы являются разнообразные нарушения устной и письменной речи, которые нередко затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом.

В специальных исследованиях была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку. Это, прежде всего, дети, у которых недостатки произношения сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования. При этом наблюдаются не только нарушения внятности речи, но и аномальное овладение звуковым составом слова.

Отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения ребенком программного материала по чтению и письму, так как у него оказываются недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

Между нарушениями устной речи, письма и чтения существует тесная связь и взаимообусловленность. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения. Нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп чтения, а иногда и на понимание прочитанного. Дети с недостатками речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок.

К числу наиболее специфических ошибок в чтении (как и письме) можно отнести замену одних букв другими. В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся, либо произносятся неправильно. Иногда заменяются и буквы, которые обозначают правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер: при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других - читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги. Так, вместо слова береза ученик может прочитать "пелеса", вместо белочка — "белочки", вместо кругом — "круком", вместо крыльцом — "крыречком". Характерны "застревания" на какой-то букве, слоге, слове, неоднократное повторение их в процессе чтения, перебор и т.д., недостаточное узнавание слова при вторичном его чтении, что приводит к угадывающему чтению, к замене одного слова другим. Например, вместо слова слон читают "стол", вместо машинист — "машина" и т.д.

Как известно, на первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому

понимает читаемое. Если у ребенка нет четких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов состоит слог или слово, у него с трудом формируются обобщенные звукослоговые образы. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более легкими слогами и узнать их.

Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и чтобы ребенок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. Т. Г. Егоров подчеркивает, что преодоление трудностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произнести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщенном звукобуквенном обозначении. "В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит,- отмечает Д. Б. Эльконин,- ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает "муки слияния", не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи". Подобную картину мы наблюдаем у некоторых детей с отклонениями в развитии речи.

Чтение у детей с фонематическим недоразвитием характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Недостатки в овладении техникой чтения влияют и на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. "Будет ли понятно данное слово,— пишет также Д. Б. Эльконин,— зависит от того, связана ли его звуковая форма со значением. Если эта связь имеется, возникает понимание; если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято".

Само собой разумеется, что при выраженных отклонениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается нарушенным. В этих случаях звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнается, и его связь со значением не устанавливается.

Например, ребенок, недостаточно различающий звонкие и глухие звуки или сонорные рил, может смешивать значения таких слов, как кора — гора, колос — голос, гроза — глаза и т.д. На просьбу объяснить значение слова терка, которое было прочитано как "телка", учащийся 1 класса Олег К. ответил: "Это маленькая "коловка" (коровка)".

Недостатки произношения отдельных звуков (фонетический дефект), а также недостатки произношения и различения звуков, обуславливающие затруднения в овладении чтением и письмом, являются самыми распространенными у учащихся общеобразовательных школ. Поэтому учитель должен знать, что недостатки произношения могут быть либо самостоятельным нарушением, либо выступать в качестве одного из проявлений более сложного нарушения звуковой стороны речи, и уметь дифференцировать данные нарушения. Это необходимо для определения содержания коррекционного воздействия и его эффективности.

Еще большие затруднения при обучении испытывают дети с общим недоразвитием речи, которое проявляется в нарушениях не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка. Попадая в общеобразовательную школу, такие дети становятся неуспевающими учениками только из-за своего аномального речевого развития.

Значительная их часть может обучаться в общеобразовательных школах, но при условии, что им будет оказана специальная логопедическая помощь. Ряд опытных учителей начальных классов своевременно выявляют учеников с недостатками речи, упорно ведут работу над преодолением имеющихся у них нарушений устной и письменной речи и достигают хорошей успеваемости.

Но подобных примеров можно привести немного. Чаще недостатки речи у учащихся не связываются с их успеваемостью по письму и чтению. Неуспеваемость или слабая успеваемость по родному языку в большинстве случаев объясняются либо невниманием учеников, их рассеянностью, либо недобросовестным отношением к учебной работе. В связи с этим учащиеся с недостатками речи не всегда получают необходимую помощь, что нередко приводит к стойкой неуспеваемости. Есть и такие случаи, когда учителя, стремясь помочь учащимся исправить их речевой недостаток, используют те же приемы обучения, что и при работе с детьми с нормальным речевым развитием.

Однако особенности нарушения речи у детей обуславливают дополнительные специфические задачи при их обучении, касающиеся как методов, так и организации форм обучения.

Выявив самостоятельно (или с помощью логопеда) недостатки речи у детей, учитель в процессе прохождения программного материала, индивидуализируя методы и приемы обучения, может весьма эффективно осуществлять коррекцию имеющихся у них нарушений.

Своевременное распознавание и понимание характера речевого нарушения позволит учителю определить основные методы обучения, его принципиальное направление. Разобравшись в причинах неуспеваемости ученика, учитель в зависимости от степени нарушения речи, от места нарушения во всей речевой системе должен либо направить ребенка в специальную школу или на логопедический пункт при общеобразовательной школе, либо организовать специальные коррекционные занятия, которые позволят ему успешно "обучаться" в общеобразовательной школе.

Литература

- Ястребова, А.В. (1984). *Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы*. М.: Просвещение.
- Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. (1997). *Учителю о детях с недостатками речи*. Изд. 2-е. - М.: АРКТИ.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Напишите эссе на тему *Легко ли изучать родной язык?*
- Обсудите тему на тематическом форуме (рекомендовано).

Вопросы для самопроверки

1. Как недостатки развития фонематической системы влияют на усвоение чтения и письма?
2. Какие типичные ошибки в чтении и на письме наблюдаются у детей с недостатками развития фонематической системы?
3. Как недостатки развития фонематической системы влияют на понимание прочитанного текста?
4. Какие дополнительные трудности в обучении родному языку могут быть у детей с общим недоразвитием речи?
5. Какова роль учителя в оказании помощи детям нарушениями речи?

Требования к написанию эссе

Эссе представляет собой авторский текст студента по теме.

Эссе, не являющееся авторским текстом, не оценивается.

Эссе предполагает изложение материала в нестандартной, оригинальной форме, позволяет выразить собственную точку зрения, служит для демонстрации ассоциативных связей между понятиями, предусматривает личностное отношение к предмету рассуждения.

Формальные требования

- Эссе должно быть напечатано шрифтом 12, Times New Roman, межстрочный интервал 1,5, выравнивание по ширине. Поля – установленные «по умолчанию».
- Объем эссе 2-3 страницы основного текста (без титульного листа и списка литературы).
- Титульный лист не оформляется. На первой странице текста указывается тема эссе, фамилия и имя автора, специальность и курс.
- При написании эссе могут быть использованы научные источники. Источники приводятся в «Списке использованной литературы» в конце эссе.
- Все цитаты должны быть подкреплены ссылками на источники.

Содержательные требования к эссе

- Эссе должно быть компактным и грамотно оформленным.
- Эссе должно отражать не только личное мнение по вопросу, но и показывать знания в описываемой сфере.
- Эссе должно быть сбалансированным, то есть если высказывается одна точка зрения, то обязательно должна быть проанализирована и противоположная ей.
- Эссе должно быть логически выстроенным.
- В эссе должно присутствовать творческое начало.

Структура эссе

Эссе должно иметь следующую структуру.

- Вступление (введение) – это отправная идея (проблема), связанная с конкретной темой. Введение определяет тему эссе и содержит определения основных встречающихся понятий.
- Содержание (основная часть) – это аргументированное изложение основных тезисов. Суждения, приведенные в эссе, должны быть доказаны. Структура любого доказательства включает в себя:
 - тезис – суждение, которое надо доказать;
 - аргументы – категории, которыми пользуются при доказательстве истинного тезиса;
 - вывод – это мнение, основанное на анализе фактов;
 - оценочные суждения – это мнения, основанные на убеждениях или взглядах.
- Выводы (заключение) – это окончательное заключение по выбранной теме, то к чему пришли в результате рассуждений. Заключение суммирует основные идеи, подводит итог рассуждений. Представлено в виде вывода или оценочного суждения, которое оставляет поле для дальнейшей дискуссии.

Критерии оценки эссе

При оценке эссе будут учтены следующие критерии:

- соответствие работы формальным и содержательным требованиям к написанию эссе;
- способность анализировать информацию, способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению, способность формулировать и аргументировать собственные суждения.

Максимальное количество баллов при оценивании – 10.

Участие в тематическом форуме «Родной язык как предмет в школе»

В рамках изучения каждой темы студенты участвуют в обсуждении на форуме. Темы обсуждения даны в тексте учебных заданий по каждой теме. В процессе обсуждения студент должен представить на форуме хотя бы одно содержательное суждение по обсуждаемой теме и познакомиться со всеми суждениями участников своей подгруппы.

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Зачем изучать родной язык в школе?
- Насколько глубоко и объемно необходимо изучать родной язык?
- Почему так много слабо успевающих учеников по этому предмету?

Тема 2. Нормативный уровень развития речи детей, поступающих в школу

У ребенка 7 лет продолжается дальнейшее развитие речи: увеличивается и обогащается ее словарный состав, усложняется фразовая речь и грамматический строй, усваивается правильный литературный язык. Словарь ребенка, поступающего в школу, содержит примерно от 3 до 7 тысяч слов, в отдельных случаях до 10 тысяч слов. Преобладают в словаре существительные, глаголы, качественные прилагательные, наречия. Присутствуют образные слова и выражения, устойчивые словосочетания (*ни свет, ни заря, на скорую руку* и др.) Процент конкретных существительных по сравнению с отвлеченными довольно высок - 85%. Это объясняется тем, что ребенок мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства конкретных предметов и явлений.

Ребенок замечает много подробностей и деталей в окружающем мире, его наглядно-образная память, как губка, впитывает впечатления непосредственно воспринимаемой действительности, высказывания взрослых, прочитанное и услышанное. Дети в этом возрасте уже пытаются анализировать, сопоставлять и сравнивать явления действительности, делать выводы. Об этом свидетельствуют интересные сравнения, появляющиеся в их речи. А к концу дошкольного возраста возникает речевое общение со взрослым на личностные темы.

На седьмом году речь ребенка становится все более точной в структурном отношении, достаточно развернутой, логически последовательной. Овладевает связной речью, способен составить рассказ по картинке и по серии сюжетных картинок, пересказать текст в нужной временной и логической последовательности. При пересказах, описаниях предметов отмечаются четкость изложения, завершенность высказываний. В этом возрасте ребенок способен самостоятельно давать описания игрушки, предмета, раскрывать содержание картинки, пересказать не только о том, что изображено, но и описать события, которые могли бы произойти до или после увиденного.

В процессе речевого общения дети употребляют как простые, так и сложные предложения. Для связи простых предложений они используют соединительные, противительные и разделительные союзы, иногда в сложные предложения включают причастные и деепричастные обороты. В этом возрасте дети правильно согласовывают между собой слова (например, имена существительные и прилагательные в роде и числе), употребляют падежные окончания (трудности чаще всего возникают лишь при употреблении несклоняемых существительных). Речь правильная, но возможны ошибки при построении сложных предложений, согласовании причастных оборотов: *«мы видели кошку, ловившая птичку, за которыми бегала собака»*.

Произносительная сторона речи ребенка седьмого года жизни достигает довольно высокого уровня. Он правильно произносит все звуки родного языка, четко и внятно произносит фразы; говорит громко, но в зависимости от ситуации может говорить тихо и даже шепотом; умеет изменять темп речи с учетом содержания высказывания, четко произносить слова, учитывая при этом нормы литературного произношения; пользуется интонационными средствами выразительности.

Продолжает развиваться фонематический анализ (разложение слова на составные элементы) и фонематический синтез – составление слов из набора звуков, из слогов, путем перестановки звуков и слогов.

Развивается языковое и речевое внимание, память, логическое мышление и другие психологические предпосылки, необходимые для дальнейшего развития ребенка, его успешного обучения в школе.

Литература

Львов М.Р. (1985). *Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя.*- М.: Просвещение.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Обсудите тему на тематическом форуме.

Вопросы для самопроверки

1. Каков нормативный уровень развития словаря у ребенка, поступающего в школу?
2. Каковы особенности его связной речи?
3. Охарактеризуйте уровень развития грамматического строя речи у 7-летнего ребенка.
4. Дайте характеристику произносительных возможностей первоклассника.
5. Каков нормативный уровень развития фонематической системы у ребенка, поступающего в школу?

Участие в тематическом форуме «Хорошая речь первоклассника. Реальность или идеал?»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Все ли дети, на ваш взгляд, достигают нормативного уровня развития развития речи к моменту поступления в школу? Почему?
- Какова роль взрослых в развитии речи дошкольников?
- Какие компоненты речевой системы, на ваш взгляд, более всего не достигают необходимого уровня развития? Почему?

Тема 3. Особенности развития речи детей со специальными образовательными потребностями

1. Особенности развития речи детей, имеющих речевую патологию

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может быть замедленным, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход речевого развития.

Нарушения речи многообразны. Они имеют различную выраженность и зависят от причины и структуры нарушения. Существует несколько подходов к анализу речевых нарушений и, соответственно, несколько классификаций их проявления. Для учителя представляет интерес педагогический подход к анализу нарушений речи у детей, получивший в последние годы широкое распространение. Согласно этому подходу основанием для выделения той или иной формы нарушения речи служит единство методов их преодоления, определяемое общностью структуры нарушения.

При этом первостепенное значение приобретает анализ того, какие компоненты языковой системы данные нарушения затрагивают: распространяется ли нарушение на один компонент — фонетический, при котором отмечается преимущественно неправильное произношение звуков (фонем), или затрагивает еще и фонематические процессы, когда нарушается не только устная речь, но также письмо и чтение; может иметь место недоразвитие речевой системы: произношения и различения звуков, словарного запаса и грамматического строя.

В соответствии с таким подходом речевые нарушения, проявляющиеся в несформированности языковых средств, можно условно разделить на три большие группы.

- фонетические нарушения речи
- фонематические нарушения речи
- общее недоразвитие речи

1.1. Особенности устной и письменной речи детей с фонетическими и фонематическими нарушениями

Фонетические нарушения выражаются как в нарушениях произношения отдельных звуков, так и их групп без других сопутствующих проявлений. Сущность фонетических нарушений заключается в том, что у ребенка под влиянием различных причин (например, анатомического отклонения в строении или подвижности артикуляционного аппарата - зубов, челюстей, языка, неба - или подражания неправильной речи) складывается и закрепляется искаженное артикулирование отдельных звуков, которое влияет лишь на внятность речи и не мешает нормальному развитию других ее компонентов. Типичные

примеры нарушений, относящихся к данной группе,- велярное, увелярное, или одноударное, произношение звука *P*, мягкое произношение шипящих при нижнем положении языка, межзубное произношение свистящих и т.д. Такие нарушения произношения звуков часто называют в литературе антропофоническими. Они обычно не оказывают влияния на усвоение детьми школьных знаний, но могут влиять на формирование личности.

Фонематические нарушения выражаются в том, что ребенок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, Это приводит к тому, что дети недостаточно четко овладевают звуковым составом слова и делают специфические ошибки при чтении и письме. Подобные нарушения иногда называют фонологическими.

Формирование звуковой стороны речи при нормальном ее развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и усвоение системы признаков звуков, необходимых для их различения.

Каждый язык, как показали лингвистические исследования (Н.Трубецкой, Р. Якобсон, М. Галле и др.), располагает своей фонематической системой, где определенные звуковые признаки выступают как сигнальные смыслоразличительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова.

Дифференциация звуков речи, как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отличения их от несущественных, не имеющих фонематического значения.

Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков.

В первом случае звук отсутствует в речи ребенка и постоянно заменяется другим определенным звуком. Например, звук *ш* заменяется звуком *с*; *ж* - *з*; *р* - *л*; *б* - *п* и т.д. ("суба" - шуба, "зук" - жук, "лука" - рука, "парапан" - барабан).

Во втором случае ребенок правильно произносит звук, владея соответствующей артикуляцией, но, несмотря на это, в словах и развернутой речи не всегда пользуется им. В одних словах он правильно употребляет звук, а в других пропускает его или смешивает с близким по артикуляции или звучанию звуком. Один и тот же звук может иметь несколько разных заменителей (субститутов). В этом случае говорят о неустойчивом пользовании звуком, так как сходные по звучанию или артикуляции звуки вследствие недостаточно четкого их различения взаимозаменяются.

Замена и смешение звуков наблюдаются внутри определенных фонетических групп: внутри свистящих (*с*, *з*, *ц*), шипящих (*ш*, *ж*, *ч*, *щ*), звонких и глухих (*б* - *п*, *д* - *т*, *г* - *к* - *х*, *в* - *ф*, *з* - *с*, *ж* - *ш*), сонорных (*р* - *л*), мягких и твердых (*с* - *с'*, *з* - *з'*, *б* - *б'*, *д* - *д'*). Замены и смешения, как правило, происходят лишь в пределах указанных групп. Исключения составляют свистящие и шипящие звуки, близкие по артикуляции, а также звуки *ц* и *ч*, которые могут заменяться звуками *т* - *т'*, *с* - *с'* - *щ*, опять-таки близкими по своей артикуляции.

Замене или смешению подвергаются не обязательно все звуки определенной фонетической группы. Эти нарушения часто распространяются лишь на какую-либо пару звуков, например *с - ш, ж - з, щ - ш, д - т* и т.д. Иногда замена и смешение звуков сочетаются с искаженным произношением отдельных звуков. Чаще всего нарушения наблюдаются при произношении свистящих и шипящих звуков, звонких и глухих, а также сонорных *р* и *л*.

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются и нарушения произношения слоговой структуры слова: пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном учащиеся пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных ("звезда" - звезда, "кадаши" - карандаши). Иногда можно наблюдать и лишние слоги в слове ("числитилыцик" - чистильщик, "космонавт" - космонавт), перестановку звуков и слогов ("дrevь" - дверь, "коснаомвт" - космонавт) и др.

Указанные ошибки произношения свидетельствуют о недостаточном фонематическом развитии школьника, то есть о том, что ребенок в дошкольном возрасте не проделал необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи, по соотнесению их между собой. Если такому ребенку не была своевременно оказана логопедическая помощь, он в дальнейшем не сможет полноценно овладеть грамотой. Таким образом, возникающие в подобных случаях нарушения письма и чтения следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой стороны речи.

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе его слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития звукового анализа.

Для правильного звукового анализа необходимо и другое условие — умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Звуковой анализ, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием "по установлению последовательности звуков в слове". Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности. Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звуковом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка и овладения определенным учебным действием.

Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в звуковом анализе слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся одним только звуком, и т.д. Например, слово шапка анализируется ими следующим образом: "сы, а, пы, а". Задания подобрать слова на определенный звук или отобрать картинки, названия которых начинаются с данного звука, выполняются такими учащимися с типичными ошибками. Например, на звук *ш* они подбирают слова: шуба, сумка, шапка, на звук *б* - булка, барабан, пароход.

Указанные затруднения, связанные с недостаточным различением звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, являются характерными для детей с фонематическим недоразвитием и почти не встречаются у детей с нормальным речевым развитием. Последние испытывают те или иные трудности лишь в овладении учебным

действием по определению последовательности и количества звуков в анализируемом слове.

Что касается учащихся с фонематическим недоразвитием, то они в гораздо большей степени, чем ученики с нормальным речевым развитием, допускают ошибки в определении порядка звуков в слове, пропускают отдельные звуки, вставляют лишние, переставляют звуки и слоги. И при этом такие дети обязательно будут делать ошибки на замену звуков. Так слово дверь ими будет проанализировано как т...ве...рь или в...де...л.

Чем ниже уровень практических обобщений звукового состава слова, тем труднее формируются навыки звукового анализа, тем большие трудности испытывают школьники при обучении письму и чтению.

Приведем для иллюстрации письмо детей с нормальным речевым развитием и фонематическим недоразвитием.

Образец слухового диктанта Димы П. (с нормальным речевым развитием) в конце первого года обучения:

"Настала весна. Ясный день хорошо греет солнце. На дворе у крыльца лужи. Журчит ручей. Галя и Юра играют у пруда. Тут и собака Дружок".

Образец письма того же текста Оли К. (с фонематическим недоразвитием), в произношении которой наблюдались такие недостатки: вместо звука ш она произносила звук с, вместо ж - з, вместо б - и, вместо д - т.

"На стала весна. Ясный день. Хоросо греет сонце. На тваре и у крыльса лузи. Зицит рущй. Галя и Юра играют у прута. Тут и собака Дужок".

Образец письма со слуха другого текста, написанного Борей Д., учеником II класса (с нормальным речевым развитием):

"Бабушка вяжет чулок. Кот Васька и собачка Жучка затеили драку. У Любы болят зубы. Тетя Клава купла клюкву. И сварила кисель".

Дина Д., ученица того же класса (с фонематическим недоразвитием), пишет:

"Бабушка ватт чулоки. Кот васка и собака Зицка затеяли траку. У Любы болят зупы. Тедя Клава купля кукву сваи рил кисл".

В письменной работе всех детей с фонематическим недоразвитием, как видно из приведенных образцов, в зависимости от степени овладения ими соответствующим навыком, имеются специфические (в специальной литературе они часто называются дисграфическими) ошибки на замену и смешение букв. Замена и смешение букв, соответствующих звукам одной определенной группы, являются следствием недостаточного усвоения системы признаков, необходимых для различения сходных звуков внутри определенных групп.

Приведем некоторые примеры типичных ошибок: Среди свистящих и шипящих: "суба" — шуба, "шани"— сани, "салас" - шалаш, "шумка" — сумка, "суски" — -; сушки, "жамок" - замок, "жубы" — зубы, "коза" — коса, "саба" - жаба, "цулки" - чулки, "сапля" — цапля, "чепь" - цепь, "тресят" - трещат, "сюка" — щука.

Среди звонких и глухих: "папуска" - бабушка, "бара-ход" - пароход, "дри" - три, "куток" - гудок, "сумга" - сумка, "хвосты" - гвозди, "вражок" — флажок, "врукты" — фрукты, "филы" - вилы, "супы" - зубы, "сапор" — забор.

Среди сонорных р и л: "лубашка" — рубашка, "лука- выси" - рукавицы, "ламка" — рамка, "ротка" — лодка, "прука" - булка, "рожка" - ложка.

Среди мягких и твердых: "болшая" — большая, "цеп", - цепь, "лисьтья" - листья, "угьол" — уголь, "Васа" - Вася, "клуква" - клюква, "окуны" - окуни, "рами" -рамы.

Такие ошибки в логопедии принято считать диагностическими, так как они указывают на несформированность у детей звуковых противопоставлений, необходимых для правильного различения звуков.

Следует, однако, помнить, что ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. В одних случаях наблюдается прямая зависимость - в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет. Нередко звуки, правильно произносимые, записываются соответствующей буквой неверно, и наоборот.

Проиллюстрируем примером.

Вова С., ученик II класса., в произношении заменял звук ч звуком ц, а в письме букву ч не только заменял буквой ц, но и буквами с, ш и т. Он писал "щасто" вместо часто, "кусосек" вместо кусочек, "тиси" вместо часы, "цулки" вместо чулки. В свою очередь, букву ц, соответствующий звук которой он правильно произносил, часто заменял буквами ч и с. В его письме мы находим "сепь" вместо цепь, "чапля" вместо цапля.

Этот пример еще раз доказывает общую закономерность нарушений в письменной речи, а именно: неправильное произношение одного звука может проявиться при письме множественными заменами. Это обусловлено тем, что дефектный звук оказывается часто по ряду признаков недостаточно противопоставленным другим звукам, близким по акустическим или артикуляционным свойствам.

Неправильно произносимый звук может оказаться акустически недостаточно противопоставленным либо по одному, либо по ряду признаков другим звукам, например: как глухой — звонкому (с - з), или как свистящий — шипящему (с - ш), или как простой — сложному (с - ц), или как твердый — мягкому (с - с'). Это отражается и на письме, приводя к смешению соответствующих букв.

Наряду со специфическими ошибками наблюдаются и такие, как пропуски букв, добавления, перестановки, замены букв по графическому сходству.

Например, окшко - окошко, шбчет - щебечет, скворечнки - скворечники, пинесли - принесли, Жура - Журка, зацела - зацвела, сестица - сестрица, спени - ступени, расцева - расцвела, карановщик - крановщик, ктачиха - ткачиха, ктет - ткет, звие - звук, кетка - кепка, золопился - золотился, драт - брат, бадушка - бабушка.

Ошибки на правила правописания, которые можно встретить и у учащихся с нормальным речевым развитием, у детей с фонематическим недоразвитием являются более распространенными и более стойкими.

Большое количество ошибок на правила правописания также находит объяснение в недостаточно сформированном фонематическом развитии детей. Так, ребенок, плохо различающий мягкие и твердые согласные, испытывает затруднения в усвоении правописания слов с твердыми и мягкими согласными перед гласными. Ребенок, практически слабо различающий и противопоставляющий звонкие и глухие согласные, делает ошибки на правила правописания сомнительной согласной в середине и в конце слова. Несмотря на знание заученного правила, он не может применить его на практике, так как не различает, какой согласный — звонкий или глухой - даже в тех случаях, когда звук стоит в сильной позиции, т. е. перед гласной.

В большинстве случаев нарушения письма наблюдаются на фоне несформированного произношения.

У части детей недостатки произношения к моменту обучения в школе уже могут быть сглажены и незаметны (как в силу спонтанной компенсации, так и под воздействием логопедических занятий), а формирование фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа, может еще значительно отставать от нормы. Это

свидетельствует о неподготовленности ребенка к языковым наблюдениям, сравнениям, обобщениям.

Таким образом, наличие специфических ошибок (замены букв) при письме у детей, не имеющих ярко выраженных дефектов произношения звуков, говорит о том, что фонематические затруднения бывают более стойкими по сравнению с произносительными.

1.2. Особенности устной и письменной речи детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи выражается в том, что нарушение распространяется как на звуковую (включая фонематические процессы), так и смысловую сторону речи. Общее недоразвитие речи у детей имеет разные выражения - от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до легких форм нарушения речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Дети с глубоким недоразвитием речи в общеобразовательную школу попадают редко. Чаще среди учащихся таких школ можно наблюдать детей, у которых общее недоразвитие речи менее выражено. Оно характеризуется тем, что обиходная речь детей более или менее развита и не обнаруживает грубых отклонений в словарном запасе, грамматическом построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок, находящийся на данном уровне речевого развития, может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т. е. построить высказывание в пределах близкой ему темы. Однако в ситуации обусловленной речи — при выполнении специальных заданий, требовании развернутых ответов по определенной учебной теме и с использованием определенной формы высказываний (доказательство, рассуждение) — у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств. Причем у учащихся разных классов наблюдается различное соотношение в степени сформированности каждого из нарушенных компонентов речевой системы.

У тех учащихся I класса (особенно в начале учебного года), кто не получил ранее логопедической помощи, наиболее ярко выражена несформированность устной формы речи, и прежде всего, звуковой стороны ее (включая фонематические процессы). У таких детей наблюдаются резко выраженные недостатки произношения (до 10-12 звуков различных оппозиционных групп), несформированность фонематических процессов (слуховое восприятие, слуховая память и т.д.). Словарный запас их ограничен бытовой тематикой и качественно неполноценен. Об этом свидетельствует недостаточное понимание детьми значений многих слов и многочисленные ошибки в процессе их употребления. Грамматический строй также оказывается недостаточно сформированным. Последнее проявляется в наличии аграмматизмов в распространенных предложениях и ошибок в построении предложений сложных синтаксических конструкций.

У учащихся II - III классов на первый план выдвигаются недостатки письма и чтения. Нарушения устной речи у большинства из них менее выражены. Это следствие специальной работы учителя-логопеда, а также обучения родному языку современными

методами, которые (как хорошо известно каждому учителю) направлены на анализ звучащей речи и активное привлечение внимания детей к различным сторонам речи: фонетической, графической, лексической, грамматико-орфографической, орфоэпической, стилистической.

Вместе с тем тщательное изучение устной речи обнаруживает определенные пробелы в развитии всех ее сторон.

Звуковая сторона речи. Несмотря на то, что у большинства учащихся II - III классов наблюдаются лишь отдельные недочеты в произношении звуков, речь их в целом зачастую невнятна. Нередко они недоговаривают окончания, предлоги, нечетко произносят некоторые согласные звуки. Дети испытывают затруднения (порой значительные) в различении акустически и артикуляционно близких звуков, что свидетельствует о недостаточной сформированности фонематических процессов. Некоторые из них затрудняются в воспроизведении слов сложного слога-звукового состава ("колабакушение" - кораблекрушение; "втостепенные" - второстепенные; "фотофигурует" - фотографирует).

Лексические средства языка. Характеризуя словарный запас учащихся II - III классов, следует отметить не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, а также слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточную сформированность понимания значений слов. Причем, именно эта особенность, являющаяся одной из самых типичных для рассматриваемой группы детей, лежит в основе многочисленных ошибок в употреблении слов.

Слова, понимание которых обусловлено контекстом часто воспринимаются недостаточно дифференцированно и полно, так как учащиеся, имеющие указанный уровень речевого недоразвития, недостаточно осознают смысловую общность значений слов, что приводит к своеобразному их употреблению, к частым заменам одного на звания другим. Замены происходят как по смысловому, так и по звуковому и морфологическому признакам.

Для иллюстрации приведем несколько примеров ошибочного употребления слов: "Малыш рисует цирком (циркулем) кружки"; "На уроке труда мы резали (вырезали) треугольники".

Замена слова, нужного для данного контекста, другим не всегда бросается в глаза, так как в большинстве случаев в речевом общении дети осмысленно заменяют одно слово другим, практически владея грамматическими категориями, умея строить простые предложения.

Ограниченность и неполноценность лексических средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний.

В их речи мы находим: "медведиха" вместо медведица; "морковяный" вместо морковный, "побежала" (кошка) вместо убежала, "отрезал" (треугольник) вместо вырезал и т.д.

Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает развитие словарного запаса у детей. Они с трудом изменяют и образуют слова. Это проявляется при выполнении, например, заданий, связанных с подбором однокоренных слов. Подбор слов оказывается крайне бедным, стереотипным: к данному слову подбираются 2-3 слова, отличающиеся только окончаниями; совсем редко используются

для образования слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по смыслу.

Грамматическое оформление речи. Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Учащиеся II - III классов, как в устной, так и письменной речи пользуются преимущественно простым предложением с небольшим распространением. При построении развернутых предложений, включающих более 5 слов, а также предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении.

"Мама кормит зерном петух и курица"; "Лида и Зина сидит на стуле около парта"; "Катюша дает ежику молока на блюдце".

Учащиеся затрудняются также в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений: "озерой" - озером, "к солнышке" - к солнышку, "карандашов" - карандашей.

Несмотря на то, что грамматическую категорию числа в основном дети усваивают легко, они часто затрудняются в определении множественного числа при изменении существительных среднего рода. Так, они не могут найти нужных форм множественного числа для таких слов, как ведро, яблоко, дерево, окно и др. Они говорят "ведры", "яблока", "окны" и т.д. Ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются в некоторых случаях и при согласовании, например существительного с глаголом ("Сколько ребят поехала кататься на лыжах?"; "Два зайца бежит по полянке"). Особенно часто эти ошибки появляются тогда, когда сказуемое относится к подлежащему, выраженному двумя словами ("Девочка и мальчик идет по лугу"; "Петя и Сережа играет в мяч"). В этих случаях многие дети формально ориентируются только на одно слово, стоящее перед глаголом. Отдельные ошибки в согласовании наблюдаются также при сочетании имени существительного с прилагательным или местоимением ("живую лещ"; "каждую ящик"; "Чья перо?"; "Дай твоя игрушка"). Весьма затрудняет детей употребление числа существительных в зависимости от числительных ("На ветке висит пять вишнев"; "двое пуговицей"; "пара vareжков").

Своеобразие грамматического оформления устной речи при данном уровне недоразвития состоит в том, что отдельные проявления аграмматизма, возникающие в новом предложении вследствие нарушения согласования и управления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т. е. одна и та же грамматическая форма и категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей.

Как уже отмечалось, нарушения устной речи учащихся II - III классов проявляются негрубо. Но поскольку они распространяются на все стороны речи - звуковую смысловую, то в целом создают серьезные препятствия обучению детей письму и чтению. При этом необходимо помнить, что нарушения письма и чтения являются вторичными по отношению к нарушениям устной речи.

В **письме** детей с общим недоразвитием речи наряду ошибками, которые отмечались у учащихся с фонематическим недоразвитием, имеется и целый ряд других, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Особенно распространены ошибки на пропуск или замену предлогов или на слияние предлогов с существительными и местоимениями. Вот некоторые примеры, взятые из письменных работ детей:

"Коска играет клубок" (Кошка играет клубко), "Крыльса лужи" (У крыльца лужи); "С тома выехал! машина" (Из-за дома выехала машина); "Лесу шалас (В лесу шалаш); "В запоре ворона" (На заборе ворона)

Довольно часто встречаются ошибки на употребление падежных окончаний. Например: "девочка" вместо девочку, "зайком" вместо зайкой, "курицам" вместо курицей т.д. Обычно таких грубых ошибок в падежных окончаниях у детей с нормальным речевым развитием не наблюдается. Они допускают ошибки лишь в том случае, если имеется безударная сомнительная гласная в окончании: "на стули", "по дороги", "из речке" и т.д. Подобного рода ошибки также отмечаются в письме детей с общим недоразвитием речи, но в гораздо большем количестве.

К проявлениям аграмматизма можно отнести и такие синтаксические ошибки, как, например, ошибки, связанные с неумением самостоятельно выделить законченную мысль в предложении. Дети с общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются чем-то законченным ни в смысловом, ни в грамматическом отношении (например: "На дворе. Лужи"). В письменных работах детей с общим недоразвитием речи можно встретить также ошибки на правила правописания звонких и глухих согласных в конце и середине слова и на правописание безударных гласных.

Подбор родственных слов у детей с речевым недоразвитием затруднен из-за ограниченности и статичности словарного запаса. Они с большим трудом находят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят ее. Трудность усвоения данных правил усугубляется еще и тем, что при подборе однокоренных слов ребенок должен уметь подмечать сходство значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с общим недоразвитием речи, указывает, что "грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его прохождения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте... У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму".

Чтение у детей данного уровня речевого недоразвития в основном неверное, побуквенное, угадывающее, с частой заменой одного слова другим. У них наблюдаются те же затруднения в технике чтения, что и у учащихся с фонематическим недоразвитием. Имеются ошибки, обусловленные недостаточным развитием лексико-грамматических средств языка.

Довольно часто встречаются ошибки, связанные с недостаточным различением форм слова, его основы и окончания, суффикса и приставки. Отсюда замена слов, имеющих схожий по звуковому составу (или общий) корень, но отличающихся по другим морфологическим элементам (вместо набрали читают "набрали", опустил - "пустил", собрались - "добрались"). Наибольшее количество ошибок на неправильное чтение окончания (днем - "дней", деревьев - "деревья").

Все разобранные выше ошибки — это следствие отсутствия у детей четкого морфологического образа слова. В процессе зрительного восприятия у них возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства слов, хотя по структуре, форме, своему грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

друга. Для того чтобы во время чтения возникла правильная смысловая догадка, правильное узнавание образа слова, необходимо знать не только звуковой, но и морфологический его состав. Если морфологический образ недостаточно точен, то в процессе чтения наблюдается обилие специфических ошибок, связанных с тем, что при сличении возникшей у ребенка догадки с графическим начертанием слова не происходит опоры на морфологическое восприятие слова. Такие ошибки весьма устойчивы и встречаются нередко и после того, как первоначальные затруднения в овладении техникой чтения дети уже преодолели.

Наблюдается у детей с общим недоразвитием речи недостаточно полное понимание прочитанного, поскольку для понимания содержания нужны, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и между предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки для формирования правильного понимания прочитанного отсутствуют.

Например, ученик II класса с общим недоразвитием речи, читая рассказ "Как делают гнезда", выделил сам как недостаточно знакомые такие слова и словосочетания: рыхлые, нехитрая постройка, в укромном местечке, неровность, реденькая травка. Вследствие этого многое из содержания текста осталось для него непонятным. Он уловил лишь общий смысл рассказа, но пересказ прочитанного оказался неполным, недостаточно точным из-за неправильного осмысления отдельных слов и связи между ними. Вот какие объяснения он давал некоторым из указанных выше слов: реденькая травка — "это маленькая травка", нехитрая постройка - "это значит построить такой дом", неровность - "это стена такая круглая".

Наличие в тексте относительных и указательных слов (местоимений, наречий, предлогов и союзов) затрудняет понимание межфразовой связи. Особенно трудны для понимания детям с общим недоразвитием речи метафоры и сравнения.

Фонетико-фонематические, лексические и грамматические трудности, отмеченные у детей рассматриваемой группы, наслаиваясь и дополняя друг друга, приводят к значительным нарушениям чтения.

Литература

- Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. (1997). Учителю о детях с недостатками речи. Изд. 2-е. - М.: АРКТИ.
- Ястребова, А.В. (1984). *Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы*. М.: Просвещение.

2. Характеристика речевого развития умственно отсталых детей

Общее нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка, нередко осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования.

Процесс речевого развития детей с умственной недостаточностью протекает иначе, чем у детей с нормальным интеллектом. Умственно отсталые дети усваивают по подражанию отдельные слова – названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. Дальнейшее речевое развитие протекает замедленно и отличается своеобразием, поэтому к обучению в школе такие дети оказываются неподготовленными.

Дефекты произношения, лексики, грамматического строя, неумение связно излагать мысли затрудняют процесс обучения умственно отсталого ребенка грамоте. Нарушение речи препятствует полноценному общению с людьми, приводит к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи – залог успешного обучения умственно отсталых детей по всем учебным предметам.

Среди учащихся вспомогательной школы значительный процент составляют **дети с нарушением фонетической стороны речи**. По данным исследователей, около 65% учеников 1-го класса имеют различные формы нарушений звукопроизношения, ко 2-му классу число таких детей снижается до 60%, а к 3-му классу – до 30%. Эти цифры свидетельствуют не только о распространенности дефектов произношения, но и об их стойкости, о затруднениях в овладении звуковым составом слова. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп (свистящие, шипящие, аффрикаты, звуки [р] и [л], смешением звонких и глухих, мягких и твердых согласных), нарушением слоговой структуры слов.

По степени и качеству недоразвития фонетической стороны речи учащихся вспомогательной школы можно разделить на несколько групп.

- В первую группу входят дети с неточным произношением отдельных звуков (так называемая фонетическая дислалия). Им свойственны такие недостатки, как боковой, межзубный сигматизм, горловой или одноударный звук [р], боковой [л]. При относительной сохранности фонематического слуха дети данной группы не испытывают особых затруднений в овладении грамотой, поскольку подобные звуковые замены не имеют сходства с фонемами русского языка и не смешиваются с ними.
- Вторую группу составляют дети с фонетико-фонематическими нарушениями мономорфного или полиморфного характера (функциональная и механическая дислалия, дизартрия и др.). В основе возникновения данных нарушений лежат дефекты восприятия звуков речи, трудности с их дифференциацией, некоординированность движений артикуляционного аппарата. Такие учащиеся с трудом осваивают навыки чтения,

допускают специфические ошибки в письме. Положение осложняется, если у детей есть дефекты периферической части анализаторов (недостатки слуха, артикуляционного аппарата). Они испытывают значительные трудности при овладении навыками чтения и письма на протяжении всего процесса обучения. Именно эта группа детей составляет большую часть учащихся с нарушенным произношением.

- В третью группу входят дети, страдающие заиканием. В специальной (коррекционной) школе таких учащихся немного. И если заикание не сопровождается другими речевыми расстройствами, дети, как правило, успешно овладевают учебными навыками.
- К четвертой группе относятся дети с нарушениями речи алалического характера. Их речевое развитие находится на уровне лепета и характеризуется почти полным отсутствием морфологических средств для выражения лексических и грамматических значений. Причиной столь сложной формы речевого недостатка может быть глубокое поражение зон Брока или Вернике на фоне общего недоразвития коры головного мозга. Дети этой группы не справляются с учебным материалом и занимаются или по индивидуальным программам, или в специальных классах школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Серьезные недостатки наблюдаются у умственно отсталых школьников в лексике.

В литературе достаточно подробно освещена такая особенность речи учащихся вспомогательной школы, как ограниченность, бедность словарного запаса. Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (*беспокойный, грозный, белизна*), они не знакомы с названиями многих видовых (*дуб, береза, клен*) и родовых понятий (*растение, инструмент*), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы. Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы и др. Ребенку 5—6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8—9 лет, равно только девяти.

Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи учащихся являются неправильное понимание слов и неточное их использование. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства (*жук — это комар, паук, муравей, кузнечик*). Чаще всего такому замещению подлежат близкие по смыслу слова (*шапка — это и шляпа, и фуражка, и кепка, и панамы*). Словом-знаменателем при этом является название предмета, наиболее часто встречающегося в жизни ребенка. Смешение слов, а отсюда их неточное употребление могут возникать также на основе фонетического сходства. Нарушение звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различению слов, являющихся фонетическими паронимами. Учащиеся смешивают слова *бузина — бусинка, батон — бутон, пуговица — пудреница* и т.п.

Одновременно с таким расширенным употреблением слов встречаются ошибки противоположного характера, когда ученик использует слово для названия только одного

предмета из группы однородных. В этом случае слова теряют обобщающую функцию, приобретая сходство в значении с именем собственным (*сквер* — это место возле их школы, *дубрава* — лес возле данной деревни).

Еще одно специфическое качество лексики умственно отсталых детей — патологическое различие между пассивным и активным словарем. Значительная разница между теми словами, которые ребенок знает, и теми, которые употребляет в речи, — это проявление низкого уровня развития его мышления. Небольшой по объему активный словарь умственно отсталых учащихся отражает примитивность их желаний, отсутствие знаний для более точного описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями.

Еще **сложнее протекает процесс овладения умственно отсталыми детьми синтаксической стороной речи.** Наиболее серьезными, часто встречающимися недостатками являются такие.

- Малая распространенность предложений. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который переходит действие, или орудия, с помощью которого действуют (*купили книгу, режут ножом*), лица, на которое направлено действие (*дать брату*), места действия (*в школе, дома*). Значительно реже второстепенные члены могут выражаться наречием, указывающим на время и образ действия (*поздно, вечером, быстро, медленно*), качественным прилагательным для характеристики признака предмета (*красный, сладкий, круглый*) и в единичных случаях — относительным прилагательным (*песчаный, заводской*), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия (*по болезни, за книгами*).
- Пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы. Предложения, которые употребляют умственно отсталые дети, часто характеризуются аморфностью структуры, а нередко и искажением смысла высказывания в целом (*Когда мама пришла, мы обедать. Мальчик кормит молока*).
- Редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение. Проведенное нами исследование свидетельствует, что количество сложных предложений в речи школьников 3-го класса равно 2—5%. Этот процент увеличивается к восьмому году обучения до 12—30, но в той и другой возрастных группах большая часть сложных предложений отражает сочинительные связи с союзом и. Перечисление событий и явлений может быть передано и бессоюзным предложением. При этом остается значительным и в 8-м классе число предложений, построенных неверно (*У мальчика есть кошка Мурка поймала мышку. Наступила осень а дети собирают яблоки. Мне Сережа нравится. Потому что он веселый*).
- Нарушение связи слов в предложении. Чаще всего эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного (*Марина нарвала красные ягода. Кошка поймал мышку*), в неправильном использовании предложного и беспредложного управления (*Вдруг кошка поймала мышку в чулан. Она лакала молока*). Особенно часто ошибки возникают в предложном управлении в связи с опусканием предлога или неверным его употреблением (*Тетради положили портфель*).

- Нарушение порядка слов: неоправданные инверсии, разрыв словосочетаний (*Мальчик домой пошел. Зеленая появилась трава*).

Следует отметить, что специфика речи умственно отсталых школьников объясняется не только бедностью впечатлений (а отсюда недостаточным запасом слов, расплывчатостью их значений) и затруднениями в понимании связей между предметами и явлениями, но и отсутствием подлинных мотивов речи. Очень часто ребенок ограничивает свои ответы короткими «да», «нет» или строит их в виде нераспространенных предложений. В то же время дополнительные приемы стимулируют ученика к более подробным высказываниям, помогают значительно улучшить его речь.

Говоря об особенностях речевого развития умственно отсталых детей, нельзя не выделить группу учащихся, у которых на первый взгляд речь довольно богата с точки зрения, как словарного состава, так и сложности конструкций. Однако при более тщательном ее исследовании оказывается, что все пространные высказывания ребенка являются не чем иным, как дословным воспроизведением речи окружающих, тогда как его самостоятельная речь страдает описанными выше недостатками (их можно наблюдать при пересказе прочитанной статьи, рассказывании по картинке и в других случаях).

Характеризуя **состояние связной речи умственно отсталых детей**, необходимо сразу же отметить, что в отличие от детей с нормальным развитием, у которых эта форма речи развития появляется еще в дошкольном возрасте, умственно отсталые дети без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связного высказывания.

В процессе формирования связной речи у школьников с умственной отсталостью недостатки проявляются в содержании речи, ее структуре и грамматическом оформлении. Назовем характерные нарушения.

- Отсутствие полноты и развернутости в высказывании (построение рассказа по типу ситуативной речи, фрагментарность изложения, пропуск частей рассказа, сокращение действующих лиц и мест действия).
- Нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий (хаотичность излагаемой информации, неоднократное возвращение к ранее сказанному).
- Искажение логической зависимости явлений (неправильное установление связей между лицами, явлениями, предметами, нечеткое, поверхностное понимание контекстных связей, неадекватное привлечение прошлого опыта, стереотипность концовки рассказа, не соответствующая общему смыслу передаваемых событий).
- Отсутствие или неправильное использование языковых средств связи, при котором разрушается общая связность изложения мыслей. Этими средствами связи служат местоимения, наречия, межфразовые синонимы и др.
- Обедненность речи, ее недостаточная выразительность (редкое использование образных средств языка, слов, обозначающих качества предметов или действий, однообразие и примитивность синтаксических структур).

Значительные нарушения наблюдаются у умственно отсталых учащихся при использовании речи как регулятора поведения. В норме уже полутора-двухлетний ребенок подчиняет свои действия простейшим словесным инструкциям взрослых. По мере его развития эта деятельность усложняется. Кроме того, ребенок начинает делать первые обобщения, которые служат ему руководством к действию. В дальнейшем такие приказы дети с нормальным интеллектом дают себе мысленно, что свидетельствует о новом этапе развития — формировании внутренней речи.

Совершенно иначе обстоит дело у умственно отсталых детей. Даже учащимся 1-го класса специальной школы не всегда бывает доступно выполнение деятельности по чужой словесной инструкции, если последняя содержит несколько заданий (трехчленная или другая инструкция), хотя каждое из них хорошо знакомо ученику и выполнялось им неоднократно. Дети могут не понять подобную инструкцию, забыть часть заданий, перепутать их последовательность. В результате они либо вообще не приступают к действию, либо, начав его, сбиваются на неправильный путь выполнения.

Еще более сложной для умственно отсталых детей оказывается деятельность, контролируемая их собственными словесными обобщениями. Эксперименты, проведенные сотрудниками нейрофизиологической лаборатории, показали, что умственно отсталый ребенок затрудняется без посторонней помощи сформулировать общее правило, которое явилось бы для него руководством к действию. Если же такое правило высказано (с помощью экспериментатора или др.), оно все-таки недостаточно регулирует деятельность ребенка. Эту особенность умственного и речевого развития детей также надо учитывать в процессе их обучения в специальной школе, в частности на уроках русского языка.

Литература

Аксенова, А.К. (1999) *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе*. М. ВЛАДОС.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Обсудите тему на тематическом форуме.

Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте фонетические и фонематические нарушения у младших школьников.
2. Какие трудности испытывают дети в овладении письменной речью при фонетико-фонематических нарушениях в устной речи?
3. Какие недостатки чтения и письма наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи?

4. Раскройте особенности фонетической стороны речи умственно отсталых детей.
5. Укажите, какие недостатки словарного состава речи умственно отсталых детей отмечают исследователи.
6. Охарактеризуйте грамматический строй речи таких детей. В чем проявляются недостатки построения ими предложений?
7. Каковы специфические особенности связных высказываний умственно отсталых школьников?

Участие в тематическом форуме «Недостатки речи - запущенность или объективные трудности?»»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- В чем, на ваш взгляд, причина большого количества детей с недостатками речевого развития?
- Может ли учитель определить потенциал речевого развития ребенка?
- В каких случаях необходимо подключать к работе по развитию разных сторон речи логопеда?
- Нужно ли искать возможности сотрудничества в этих вопросах с родителями? В каких формах оно может быть?

Тема 4. Обследование речи детей

Учитель начальных классов должен хорошо знать особенности речевого развития своих учеников. Своевременное выявление речевых недостатков поможет ему определить, в какой помощи они нуждаются и как оказать им эту помощь наиболее эффективно.

Заметив отставание в развитии речи у ребенка, учитель должен, прежде всего, выяснить, в чем оно заключается: касается ли оно звуковой стороны речи или распространяется на все компоненты речевой системы: фонетику, лексику и грамматический строй. Кроме того, следует выяснить, насколько владеет школьник чтением и письмом, имеются ли запинки в речи, и какова их интенсивность. Ориентировочное представление об особенностях развития речи учащегося, его словарном запасе, умении строить предложения и грамматически верно их оформлять, об общей внятности речи и т.д. учитель получает на уроке.

Однако чтобы квалифицировать речевой дефект у ребенка, правильно его оценить, учителю необходимо составить представление и о причинах, его обуславливающих. Поэтому ему следует собрать сведения о ходе речевого развития и условиях воспитания учащегося.

Из бесед с родителями он может выяснить,

- в каком возрасте ребенок стал понимать обращенную к нему речь,
- когда появились первые слова, фразы,
- как шло развитие речи после появления первых фраз (медленно, нормально или бурно),
- где воспитывался ребенок (дома с матерью, бабушкой или в дошкольном учреждении с дневным или круглосуточным режимом),
- каково речевое окружение ребенка (имеются ли недостатки речи у членов семьи),
- влияние среды (например, не говорил ли ребенок дома на одном языке, а в школе - на другом),
- замечали ли родители отставание в речевом развитии ребенка, обращались ли к специалисту.

Учитель должен ознакомиться также и с медицинскими данными о ребенке, которые он может получить у школьного врача. На каждого ребенка с недостатками речи заводится особая тетрадь, куда заносятся сведения о нем и результаты обследования его речи.

Следует иметь в виду, что причиной речевых нарушений у детей в ряде случаев может быть снижение слуха, которое мешает нормальному развитию речи. Поэтому, прежде чем начать обследование, такого ребенка необходимо предварительно послать к врачу-отоларингологу для проверки слуха.

Если нет заключения специалиста, то учитель может проверить слух у ребенка и сам с помощью "шепотной речи". В полной тишине он произносит отдельные слова или фразы на разном от ученика расстоянии. Ученик при этом становится спиной к учителю и повторяет сказанные им слова. Начинать обследование слуха необходимо с близкого расстояния (около 1 м), постепенно удаляясь от ученика. При нормальном слухе ребенок слышит и повторяет слова и фразы, сказанные учителем шепотом, на расстоянии 6 - 7 м.

Если ребенок не слышит такую речь на расстоянии 3 м, то его следует направить в специальную школу для слабослышащих детей.

Недостатки устной и письменной речи наблюдаются не только у детей с первично нормальным интеллектом, слухом и зрением, но и у умственно отсталых детей, а также у детей с задержкой психического развития.

Если учитель предполагает сниженный интеллект или задержку психического развития, он должен направить такого ребенка на консультативную комиссию. При этом не следует забывать, что в подобных случаях нарушения устной и письменной речи являются вторичными по отношению к интеллектуальной и психической недостаточности. Поэтому в педагогической характеристике ученика для представления на комиссию должны быть освещены в первую очередь особенности формирования учебной деятельности, приведены данные наблюдения, раскрывающие такие свойства личности ученика, как целенаправленность, устойчивость внимания (или отвлекаемость посторонними делами), утомляемость, умение включаться в работу класса, а также степень овладения программным материалом, особенно по математике.

Если учитель наблюдает у детей только недостатки произношения отдельных звуков, что, как правило, не отражается на состоянии неуспеваемости по родному языку, то в схеме обследования отмечаются лишь звуки, неправильно произносимые учащимися (например: *р* - горловое; *с*, *з* – межзубные и т.п.), а также темп и общая внятность речи.

В случае, если у учащихся наряду с неправильным произношением отдельных звуков отмечаются трудности в овладении грамотой, а позже — специфические ошибки в письме и чтении, выявлению подлежат:

- состояние произношения;
- состояние слухового восприятия и навыков звукового состава слов;
- состояние письма и чтения.

Когда же у ребенка имеются отклонения в развитии грамматического строя речи на фоне недостатков произношения и ограниченного словарного запаса, учитель проводит полное обследование по всем пунктам схемы.

Такая дифференциация в подходе к обследованию речи учащихся необходима для правильной организации коррекционного воздействия, т. е. планирования, как содержания, так и последовательности коррекционной работы с каждым учащимся, имеющим нарушения речи.

Так, в первом случае работа учителя должна быть направлена только на устранение недостатков произношения; во втором – на устранение недостатков произношения и развития фонематических процессов. Причем особое внимание учитель должен уделять формированию полноценных фонематических обобщений, а также работе над коррекцией письма и чтения.

В третьем случае планирование коррекционного воздействия должно предусматривать нормализацию не только звуковой стороны речи (звукопроизношения и фонематических процессов), но и работу по уточнению и обогащению словарного запаса, правильному грамматическому оформлению устной речи, а также устранению недочетов письма и чтения, связанных с дефектами развития устной речи.

1. Обследование устной речи

Обследование устной речи начинается с **анализа недостатков произношения**.

Необходимо проверить, как ребенок произносит звуки речи отдельно и в словах. Очень часто учитель заставляет ребенка повторять вслед за ним слова и отдельные звуки, не учитывая, что во многих случаях, подражая, дети говорят намного лучше, чем самостоятельно. Более точное представление об особенностях произношения можно составить, используя для обследования набор разных картинок. Ребенку предъявляется каждая картинка, он должен назвать, что на них изображено. Так как недостатки произношения касаются определенных звуков, то в этот набор должны быть включены картинки, в названиях которых есть свистящие и шипящие, звонкие и глухие, а также сонорные (*р* и *л*) звуки. Вот примерный перечень того, что может быть изображено на картинках для выявления произношения звуков:

- свистящих: стол, сумка, матрос, звезда, коза, цапля, огурец, яйцо;
- шипящих: шарф, кошка, карандаш, жук, лужи, часы, щетка, ящик, плащ;
- звонких и глухих: бабочка, бусы, рыба, пароход, паук, суп, дым, удочка, тарелка, туфли, рот, гнездо, грибы, кролик, круг, рука;
- сонорных (*р* и *л*): рукав, корова, труба, лампа, пила.

Если нет картинок, то можно предложить ребенку назвать показываемые учителем некоторые части тела, например: нос, волосы, зубы, глаза, лицо, пальцы, шею живот, плечо, щеки, брови, голову, руку, рот. В названных ребенком словах, обозначающих части тела, имеются все те звуки, которые чаще других являются нарушенными.

Кроме того, можно предложить повторить предложения со словами, максимально насыщенными обследуемыми звуками, типа: У Зины заноза (звук *з*); Сережа уступил старушке место в автобусе (звук *с*); У забора затеяли драку рыжий щенок Дружок и черная кошка Мурка (звуки *з*, *б*, *д*, *ж*, *р*); Старая бабушка вязала шерстяные чулки для своей внучки (звуки *с*, *з*, *ш*, *ж*, *ч*) и т.д.

Ответ ребенка следует тут же записывать в специальную тетрадь, сохраняя все неправильно произносимые им звуки.

Определив, какие звуки ребенок неправильно произносит в словах, следует проверить, умеет ли он их произносить изолированно. Ребенку предлагается повторить вслед за учителем отдельные слоги, например: са, за, ша и т.д., состоящие из звуков, которые он неправильно произносил в словах.

Результаты обследования произношения отдельных звуков фиксируются вслед за произнесением их ребенком с указанием характера дефекта. Отмечается, произносит ли ребенок звук *р* правильно или искаженно, а если искаженно, то как; отсутствует ли звук; замещается ли другим звуком и каким, например, *ш-с*. Неправильное произношение звуков в словах сопоставляется с недостатками произношения отдельных звуков, и, если имеется разница, это отмечается.

Бывает так, что ребенок умеет произносить звуки отдельно, а в словах, в развернутой речи смешивает их (*с-ш*). Поэтому, проверив произношение звуков отдельно и в словах, следует выяснить, как дети используют их в самостоятельной речи. С этой целью учитель должен внимательно прислушиваться к речи детей в процессе общения с ними, к разговорам детей друг с другом и их ответам на уроках.

Особое внимание следует обратить на произношение детьми звонких согласных звуков. Нередко можно наблюдать, что ребенок умеет правильно произносить звонкие согласные отдельно, а в речи их не употребляет, или употребляет не всегда, или произносит с недостаточным озвончением.

В некоторых случаях не удастся выявить существенных дефектов в произношении отдельных звуков, но в словах эти звуки звучат не совсем отчетливо, с вялой артикуляцией. Это тоже должно фиксироваться, так как "смазанная", недостаточно четкая артикуляция может быть признаком плохого различения звуков и привести к затруднениям при чтении и письме.

При обследовании произношения необходимо также выявить, как ребенок произносит слова со стечением согласных в разных позициях (в начале слова, конце, середине), многосложные слова, слова с наличием сходных звуков, чтобы определить, нет ли у него трудностей в произношении слов с различной слоговой структурой. С этой целью можно попросить ребенка произнести слова типа: стрекоза, выстрел, корабль, термометр, кораблекрушение — или фразу: Регулировщик управляет уличным движением у железнодорожного моста и т.д.

Важно выяснить не только, как ребенок произносит звуки речи, но и как он их различает. Следует иметь в виду, что если у ученика в процессе обследования произносительной стороны речи отмечаются смешения и замены звуков речи при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата, то это показатель первичной несформированности фонематического различения звуков. Этот дефект произношения (смешения и замены звуков) должен настораживать учителя, так как он указывает на недостаточное развитие у детей звуковых противопоставлений.

До начала обследования уровня фонематического развития ученика необходимо ознакомиться с состоянием его физического слуха. Затруднения в слуховом восприятии у детей с нормальным физическим слухом с наибольшей полнотой выступают при различении близких по звучанию фонем. Ребенку предлагают повторить такие пары звуков, как *д* и *т*, *с* и *ш*, *р* и *л* и т.д., или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков (так называемые оппозиционные слоги), типа *са-за*, *ша-са*, *за-жа*, или слова типа *сайка-зайка*, *сутки-шутки*, *рак-лак* и т.д. Необходимо обследовать все коррелирующие и оппозиционные фонемы из групп шипящих и свистящих, глухих и звонких, сонорных, мягких и твердых. Особенно тщательно должно быть проверено различение свистящих и шипящих звуков, а также звонких и глухих.

При обследовании фонематического восприятия важно применять задания, исключаящие проговаривание. С этой целью используют задания, при которых ребенку предлагается поднять руку, написать или показать соответствующую букву в ответ на произнесение учителем исследуемого звука. Причем этот звук предъявляется на фоне других звуков, как резко отличающихся, так и близких по акустическим и артикуляционным признакам, например: выделить звук или слог из звукового или слогового ряда *с, ш, з, ж, ц, ч, щ*.

Хорошим диагностическим приемом, помогающим выявить уровень развития фонематического восприятия, является подбор картинок, названия которых начинаются с определенного звука. При этом необходимо одновременно давать для отбора и картинки, названия которых начинаются со звуков, наиболее часто смешиваемых с заданным, и с других, не подлежащих отбору звуков. Если у ребенка имеются трудности в различении, они при этом обнаруживаются. Этот прием можно видоизменить, предложив распределить картинки по группам: в одной группе картинки, названия которых начинаются со звука *с*, в другой - со звука *з*, в третьей - со звука *ш* и т.д.

Вот примерный перечень картинок, которые можно использовать при обследовании различения свистящих и шипящих звуков: шар, сани, жук, зонт, шуба, шарф, щука, цыпленок, сапоги, сумка, замок, шапка, голубь, чулки, цепь, марка, желудь, часы. Можно также проверить, как ученик различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу (мишка - миска, забор - запор, день - тень).

Некоторые представления об уровне развития фонематического восприятия дают наблюдения над тем, насколько ученик умеет различать неправильное произношение звуков в чужой речи. Установлено, что дети, в произношении которых имеются смешения и замены звуков, не замечают недостатки произношения в чужой речи и не умеют контролировать на слух свою собственную речь.

Итак, в результате использования указанных приемов учитель получает представление об уровне сформированности у детей фонематических процессов. Сопоставляя полученные данные с характером нарушения произношения, а именно: проявляется ли оно искажением отдельных звуков или смешением и заменой оппозиционных и коррелирующих звуков (*с — ш; б — п; р — л* и т.д.), учитель сможет сделать четкое и обоснованное заключение о том, является ли дефект звукопроизношения самостоятельным видом речевого нарушения или входит в структуру фонематического недоразвития в качестве одного из его компонентов. Это важно для выбора адекватных дефекту путей индивидуальной помощи ребенку. Дети с фонематическим недоразвитием должны стать объектом коррекционной работы учителя в первую очередь, поскольку они (особенно первоклассники) нередко испытывают трудности в обучении письму и чтению.

При характеристике нарушений речи у младших школьников было показано, что дефекты звукопроизношения и процессов фонемообразования могут в ряде случаев выступать на фоне других аномалий, будучи одним из проявлений более сложного нарушения, охватывающего как звуковую сторону речи, так и смысловую (лексико-грамматическую). В этих случаях нельзя останавливаться только на обследовании произношения, а следует соотнести недостатки произношения с развитием у детей словарного запаса и грамматического строя речи.

При **обследовании словарного запаса** следует специально проверить как активный словарь ребенка (что он говорит), так и пассивный (как он понимает речь). При этом применяется ряд приемов: называние предметов, подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов, подстановка недостающих слов в предложение и т.д.

Наиболее простым и распространенным приемом является называние предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам. При всей своей простоте указанный прием позволяет выявить возможности ребенка в соотнесении предметного изображения с соответствующим ему словом, знание им слов, имеющих конкретное значение. На картинках должны быть изображены предметы, действия, признаки, встречающиеся в обиходе часто и сравнительно редко (типа: конура, бинокль, скачет и т.д.), но в большинстве своем известны детям с нормальным речевым развитием. Кроме того, следует подбирать картинки с изображениями целого предмета и его частей, а также картинки, названия которых отличаются фонематически и семантически (конверты — конфеты, шьет — пришивает — вышивает). Картинный материал подбирается либо по тематическому признаку (учебные вещи, игрушки, транспорт, профессии людей и т.д.), либо по ситуативному (мастерская, магазин, класс и т.д.).

Один и тот же материал можно использовать для выявления знания слов, относящихся к разным лексико-грамматическим категориям. С этой целью при предъявлении картинного

материала ребенку предлагается: "Назови, кто (или что) нарисован(о) на картинке? Что делается с предметом? Какой предмет? Чей? Сколько их?" и т.д.

Словарь детей, имеющих общее недоразвитие речи, состоит в основном из слов, имеющих конкретное значение, и в гораздо меньшей степени — из слов, обозначающих общие и отвлеченные понятия, действия, качества. Поэтому, чтобы определить уровень речевого развития ребенка, следует наряду с предметным словарем выявить и запас слов, имеющих абстрактное значение. Так, чтобы определить наличие обобщающих понятий, можно использовать следующий прием: ребенку предлагают набор картинок с изображениями, обозначающими предметы одного вида, или перечисляют устно названия таких предметов и задают вопрос: "Как все эти предметы можно назвать одним словом?"

Для обследования умений пользоваться словами, имеющими абстрактное значение, эффективным является прием подбора синонимов, антонимов, родственных слов.

При обследовании словаря обязательно следует обратить внимание на то, правильно ли назвал ребенок соответствующий предмет, его действие или качество, или не назвал совсем, или употребил какое-нибудь другое слово, или дал описание, а также на быстроту называния. В том случае, если ребенок не называет то или иное слово или называет его неверно, следует проверить, имеется ли это слово в его пассивном словаре. Для этого ребенку можно показать предмет или картинку, название которой он заменяет или не знает. Затем учитель спрашивает: "На какой картинке нарисована клумба? Покажи, где столяр". Перед ребенком раскладывают несколько картинок, среди которых находятся и те, которые он должен показать. Такую проверку не следует проводить сразу же после того, как ребенок неправильно назвал предмет. Лучше проводить ее после проверки всего активного словаря или какой-либо его части.

Кроме выявления количественной стороны словарного запаса, следует выяснить и понимание значения употребляемых слов. Правильное называние предмета еще не означает, что ребенок умеет правильно употреблять это слово речи, знает его значение, поэтому важно вести наблюдение за речью ребенка в целом, выясняя, как пользуется он словами, правильно ли употребляет их или заменяет другими и т.д. Необходимо записывать все выявленные недостатки, приводя соответствующие примеры.

Для выявления качественной характеристики словарного состава, помимо непосредственного наблюдения используют и специальные приемы. В большинстве своем эти приемы хорошо известны учителю из повседневной практики. К ним можно отнести: самостоятельно составление ребенком предложения с заданным словом или по предметной картинке; добавление в неоконченное предложение одного-двух слов; исправление ошибочного употребления слов в предложении.

Поскольку слова, входящие в словарный состав языка, обладают, как известно, несколькими значениями необходимо определить степень овладения ребенком многозначного слова. С этой целью можно использовать та кое задание: к данному слову подобрать несколько слов сочетающихся с предъявленным по смыслу. Упрощенный вариант этого задания, когда ребенку предлагаете не самостоятельно подобрать слова, а выбрать их из предложенных в списке. Например, дано слово *глухой* и ряд слов в скобках (город, старик, переулок, печь, комната, согласный звук, речь).

Для количественного анализа результатов обследования необходимо соотнести количество правильных ответов с общим числом предъявленных слов. Для качественной характеристики надо проанализировать словарь с точки зрения того, какие основные лексико-грамматические формы слов использует ученик в активной речи и какое

значение (конкретное или абстрактное) имеют эти слова, каково соотношение данных слов в словаре.

Для более полной качественной характеристики словарного состава имеет значение и анализ ошибочных ответов детей. Суть многих ошибочных ответов состоит в несоответствии используемых ребенком слов их значения. Поэтому очень важно выявить, какие именно смысловые замены имеют место, происходят ли они на основе:

- звуковой близости слов (колобок вместо клубок);
- отождествления наглядной ситуации: замещения названий предметов внешне сходных (платье вместо сарафан);
- сходных по своему назначению (чайник вместо кофейник);
- связанных общей ситуацией (марка вместо конверт);
- недостаточной дифференциации части и целого (платье вместо воротник);
- сужения или расширения смыслового содержания (зашивает вместо шьет, идет (черепаха) вместо ползет);
- смешения лексико-грамматических признаков слов (заземлился вместо приземлился).

Анализируя словарь детей, следует иметь в виду, что он не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин может наблюдаться богатство или ограниченность словарного запаса. Поэтому он должен рассматриваться не изолированно, а в совокупности с другими факторами, в частности с особенностями развития фонематического и **грамматического строя речи**.

На основе наблюдения над речью ребенка в процессе обучения, составления им предложений или коротеньких рассказов по специально подобранным сюжетным или серийным картинкам, ответам на вопросы, пересказах прочитанного и т.д. можно обнаружить, имеются ли в его речи аграмматизмы или нет.

Например, ребенку предлагается сюжетная картинка такого содержания: "Девочка кормит двух кур, одного петуха и трех цыплят. Другая девочка хворостинкой отгоняет ворон, чтобы они не пугали цыплят". Ученик должен описать ситуацию. При этом учитель обращает внимание на следующее: как он описывает содержание картинки (в форме повествования или путем перечисления отдельных предметов без описания действий, признаков); какие предложения (простые или распространенные) использует; какие части речи при этом употребляет и каково их грамматическое оформление, правильно ли использует предлоги.

Для того чтобы уточнить, правильно ли ученик употребляет ту или иную грамматическую форму, можно дополнительно задать ряд вопросов по картинке: "Посчитай, сколько здесь нарисовано кур, петухов, цыплят. Скажи, кого девочка кормит. При этом обязательно назови количество птиц. А теперь скажи, кому девочка сыплет пшено". Таким образом, можно выявить у ребенка затруднения в грамматическом построении фраз, так как при ответе на вопросы ему придется оперировать такими сложными грамматическими формами, как согласование числительного с существительным в родительном или дательном падеже множественного числа.

Наряду с указанным, могут быть использованы и другие, специальные приемы обследования, помогающие выявить возможность ученика в грамматическом оформлении высказывания на синтаксическом и морфологическом уровнях. Среди них особенно часто используют приемы составления предложения по опорным словам или по отдельным словам, расположенным беспорядочно (деформированные предложения). Предъявляемые

слова даются в исходной форме, с тем, чтобы при включении в предложение ребенок самостоятельно ставил их в нужную грамматическую форму. Например, предлагаются следующие слова: девочка, через, маленькая, веревочка, прыгать. Ученик должен восстановить нужный порядок слов грамматически правильно сказать полученную фразу.

Указанные приемы позволяют также установить наличие в речи ребенка аграмматизмов. Если учитель обнаружит, что обследуемый ученик редко пользуется в самостоятельной речи развернутой фразой и при построении высказывания испытывает отдельные трудности в установлении связей и отношений между словами, т. е. допускает аграмматизмы, то он должен продолжить обследование. При этом необходимо попытаться определить уровень недоразвития речи, установить, какие звенья, принимающие участие в формировании грамматического строя, оказываются нарушенными. С этой целью важно выявить, как обследуемый ученик пользуется способами словоизменения и словообразования.

В первую очередь учитель определяет степень сформированности умения передавать нормы падежного и падежно-предложного управления. Для этого используют прием подстановки пропущенного в предложении слова в нужной грамматической форме или ответы на вопросы, требующие подстановки слова в определенном падеже. Следует также обратить внимание на умение образовывать форму родительного падежа множественного числа существительных по их исходной форме, что составляет значительные трудности для детей с речевым недоразвитием.

Если в ходе обследования будут выявлены ошибки, связанные с недостаточно сформированным умением передавать в самостоятельной речи форму имен существительных, стоящих в единственном числе, то это указывает на низкий уровень владения грамматическими средствами языка. Ошибки в падежных окончаниях имен существительных во множественном числе будут свидетельствовать о более продвинутом уровне сформированности грамматических средств языка. Об этом будут говорить и ошибки, проявляющиеся в смешении окончаний внутри одного и того же падежа (любую картинкой, рисункой) и указывающие на недостаточное различение ребенком падежных окончаний в зависимости от принадлежности слова к определенному типу склонения.

Обязательно проверяется также, как используются в самостоятельной речи предлоги. Ребенку предлагается по выполняемому учителем действию или по картинкам составить предложения, в состав которых входят словосочетания с предлогом, или вставить недостающие предлоги в данный текст. Проверяется употребление не только часто используемых предлогов, но и редко используемых, таких как: из-под, из-за, между, через и др. Учитель обращает внимание на то, как ребенок употребляет предлоги и словосочетания с ними, соответствуют ли падежные окончания используемым предлогам. Составить представления об умении детей пользоваться предложным управлением можно, лишь рассматривая сделанные ими ошибки в совокупности, учитывая характер и частоту их проявления.

Как известно, связь слов в предложении выражается не только посредством управления, но и согласования. Чтобы выявить возможности детей в использовании норм согласования, помимо наблюдений над их речью, можно использовать ряд специальных приемов. Например:

- выбор сочетающейся пары слов из данного учителем набора слов;
- составление словосочетаний или предложений по специально подобранным картинкам и вопросам к ним;

- подстановка окончаний в словах или отдельных слов в предложения;
- подстановка в предложение недостающего слова из числа данных для выбора;
- выбор слова, осложненного наличием конфликтных слов (одно из них верно по грамматической форме, но не подходит по значению; второе - верно по значению, но не подходит по грамматическим признакам; третье — не соответствует всем параметрам, а четвертое — искомое).

Аналогичным способом исследуется умение ребенка согласовывать имена существительные с прилагательными, числительными и местоимениями в числе, роде и падеже, а с глаголами — в числе. Многочисленный материал обследования должен быть проанализирован с точки зрения того,

- может ли ученик правильно передать нормы согласования или допускает ошибки, как часто они встречаются,
- наблюдаются ли у него ошибки согласования при построении простого предложения (простого распространенного)
- или более сложных синтаксических конструкций.

В процессе обследования необходимо выявить также возможности грамматического оформления речи не только на синтаксическом уровне, но и на морфологическом. Обращается внимание на то, как ученик передает в речи категории числа и рода. Выясняется, может ли он преобразовать форму единственного числа во множественную и наоборот, распределить слова по родовым признакам при помощи числительных (один, одна, одно) или притяжательных местоимений (мой, моя, мое).

Выявляется также умение детей пользоваться способами словообразования. Эффективными приемами, служащими этой цели, является образование новых слов с помощью суффиксов по образцу (например: "Стол сделан из дерева, он деревянный, а крыша какая?"), образование из имен существительных прилагательных или из глаголов — имен существительных и т.д.). Новые слова образуются, как правило, от данных учителем слов с помощью вопроса или по аналогии. Необходимо проследить также, умеет ли обследуемый ученик образовывать новые слова с помощью приставок. Наиболее простой прием, выявляющий эти способности детей, — образование учеником производных глаголов от данного учителем: слова. Для этого можно использовать и набор картинок, на которых изображены различные по характеру действия, например: птичка летит, подлетает к клетке, вылетает из клетки и т.д.

Обследование проводится не сразу у всех детей, кто, по мнению учителя, имеет нарушения речи, а индивидуально, обычно после или до занятий. Правильная организация обследования предусматривает наличие заранее заготовленного материала и фиксацию ответов обследуемого ребенка. Дети с нормальным речевым развитием легко справляются с указанными заданиями, а у детей с общим недоразвитием речи или с элементами речевого недоразвития могут встречаться ошибки, указывающие на недостаточно полное овладение падежными формами, например смешение форм склонения, неправильное согласование и т.д. В зависимости от уровня грамматического развития у одних детей эти ошибки довольно часты, а у других проявляются лишь в затрудненных условиях. Поэтому собранные учителем данные о состоянии речи того или иного ребенка нуждаются в качественном анализе. Правильная оценка обнаруженных дефектов позволит выбрать рациональные пути их устранения, а также установить причину неуспеваемости школьника. Наряду с выявлением недостатков устной речи обязательно обследуется и чтение и письмо.

2. Обследование навыка чтения

Чтение проверяется индивидуально. Во время чтения не следует делать никаких поправок и замечаний. При этом необходимо оценить:

- способ;
- скорость;
- правильность;
- автоматизированность (беглость);
- понимание прочитанного.

Комплексная оценка возможна при наличии специально подобранных методик. В практике общеобразовательных школ они отсутствуют. Используется количественная оценка скорости чтения в сравнении с требованиями школьной программы. Сами требования зачастую лишены научного обоснования.

По результатам исследования Пробстовой В. **средние показатели скорости чтения.**

- 2-й класс – 47 знаков в минуту;
- 3-й класс – 95;
- 4-й класс – 97;
- 5-класс – 108;
- 6-й класс – 122.

Материалом для обследования могут служить специально подобранные тексты, доступные ребенку по объему и содержанию, но не используемые на уроке. Обследование чтения проводится в определенной последовательности: сначала техника чтения, затем понимание содержания прочитанного.

При обследовании техники чтения нужно обратить внимание на следующее:

- какими приемами чтения владеет ребенок: читает ли он по слогам, или целыми словами, или перебирает отдельные буквы и с трудом объединяет их в слоги и слова;
- какие допускает ошибки: заменяет ли он в процессе чтения отдельные буквы, соответствует ли эта замена нарушению звуков в его речи, каков характер других ошибок;
- каков темп чтения.

Если ребенок уже владеет определенным навыком чтения вслух, то проверяется и чтение про себя.

При обследовании понимания прочитанного следует обращать внимание, с одной стороны, на умение учащихся передать фактическое содержание текста, а с другой — на умение проникнуть в более глубокий смысл читаемого. Для выявления понимания читаемого можно использовать такие хорошо известные учителю приемы, как пересказ и ответы на вопросы, а при недостаточной сформированности чтения — соотнесение прочитанного с иллюстрацией, картинкой или рисунком.

После чтения текста учитель предлагает ученику пересказать как можно полнее его содержание и ответить на вопросы. Пересказ и каждый ответ ученика учитель записывает. Затем полученный материал анализируется.

При анализе важно установить, имеется ли нарушение понимания, и если — да, то в чем проявляется: в непонимании общего смысла, значений отдельных слов, выражений или в непоследовательном изложении событий и т.д. При этом следует учитывать, что если ученик испытывает трудности в технике чтения, т. е. допускает значительное количество ошибок, грубо искажает слова, пользуется угадывающим, побуквенным чтением, то это может вызвать и непонимание им читаемого. Например, если ученик читает вместо коза — "коса", то эта замена слова по фонематическому сходству может привести к неправильному пониманию всей фразы.

Понимание прочитанного особенно важно проверять в тех случаях, когда при обследовании устной речи детей выявляются ограниченный запас слов и элементы аграмматизма. Такие дети с трудом выбирают нужные лексические единицы, необходимые для восприятия прочитанного, синтаксически неправильно строят фразы. Однако, некоторые из них в состоянии передать общее содержание текста, а иногда и выделить подтекст.

Оценка полноты понимания происходит на основе подсчета количества правильно воспроизведенных частей текста и степени выраженности главной его мысли. Для выявления понимания прочитанного, помимо пересказа, как указывалось выше, широко используются и ответы на вопросы по содержанию текста. При этом следует обращать внимание на то, насколько точно, быстро и уверенно обследуемый отвечает на вопросы, не испытывает ли он затруднений при ответах на них и если испытывает, то на какие. Ответы на вопросы сопоставляют с данными, полученными в процессе пересказа. В том и другом случае особо анализируют те языковые средства, которыми пользуется ребенок при изложении своих мыслей, отмечают разнообразие синтаксических конструкций, предложений, слов, а также умение правильно их использовать.

Кроме того, затруднения и ошибки в чтении обязательно сравнивают и сопоставляют с затруднениями ошибками в письменной и устной речи. Это помогает выяснить, чем обусловлены нарушения чтения: различной ли степенью общего недоразвития речи, или затруднениями в развитии фонетической стороны речи и несформированностью фонематических процессов, или лишь фонематическим недоразвитием, и на этой основе правильно выбрать пути соответствующего коррекционного воздействия. Все полученные наблюдения фиксируются. Это помогает уточнить, чем обусловлены недостатки чтения, и найти наиболее радикальные приемы и методы преодоления трудностей в чтении.

3. Обследование навыка письма

Предварительно на основе классных работ или диктантов берутся на учет все учащиеся, допускающие специфические (диагностические) ошибки на замену согласных букв, даже в том случае, если они сделали всего 2 – 3 ошибки. Устанавливается, те ли это дети, у которых были ранее отмечены дефекты устной речи, или нет. Некоторые из них (как уже отмечалось) могут не иметь выраженных отклонений в устной речи. Ученикам, у которых обнаружены специфические ошибки, следует дать дополнительный диктант, составленный индивидуально для каждого из них, с учетом особенностей речевого дефекта или характера допускаемых ошибок. Если ученик не справляется с диктантом, то следует предложить ему написать под диктовку отдельные буквы, прямые или закрытые слоги, оппозиционные слоги, слоги со стечением согласных, простые и сложные слова и малознакомые слова.

Однако слуховые диктанты полностью не раскрывают картину нарушения письма. Поэтому надо проверить и самостоятельное письмо детей, дающее возможность выявить такие ошибки, как, например, аграмматизм, замену одного слова другим и т.д.

Ученикам II - III классов можно дать задание составить и написать небольшой рассказ по серии картинок изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности. Учащимся, недостаточно владеющим письменной речью, можно предложить самостоятельно написать отдельные предложения или названия предметов и действий по сюжетным картинкам или серии картинок.

При обследовании письма следует обращать внимание и на особенности деятельности: может ли ребенок сразу фонетически правильно записывать слово или проговаривает его по несколько раз в поисках нужного звука соответствующей буквы, а также на встретившиеся при этом трудности и ошибки.

Необходимо выявить, какие специфические ошибки на замену букв допускает ребенок, оказываются ли эти ошибки единичными или многочисленными, соответствуют ли дефектному произношению. Кроме того, учитывается, допускает ли ребенок ошибки на пропуски, добавления, перестановки или на общее искажение слов. Эти ошибки свидетельствуют о том, что ребенок недостаточно четко овладел звуковым анализом, не умеет выделять акустически близкие звуки, разбираться в звуковой слоговой структуре слова.

Следует также обратить внимание на следующее: нарушен ли порядок слов в предложении, нет ли пропусков отдельных слов, правильно ли употребляются падежные окончания, предлоги, выражена ли в предложении законченная мысль.

Должны быть тщательно проанализированы ошибки на правила правописания. При этом необходимо установить, являются ли они следствием недоразвития речи или недостаточного усвоения ребенком соответствующего правила. Ошибки письма могут говорить как о фонематическом, так и об общем недоразвитии речи, одним из проявлений которого они являются. Необходимо уметь отличать одно от другого. Для более точной оценки пользуются данными устной речи. Кроме того, важно определить, на каком речевом фоне проявляются нарушения письма.

Литература

- Корнев, А. (1997, 2002) *Нарушения чтения и письма у детей*. С.- Петербург, МиМ.
- Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. (1997). *Учителю о детях с недостатками речи*. Изд. 2-е. - М.: АРКТИ.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Познакомьтесь с методиками обследования устной и письменной речи детей младшего школьного возраста.
- Выполните анализ результатов диагностики речевого развития ребенка.
- Обсудите тему на тематическом форуме (рекомендовано).

Вопросы для самопроверки

1. Какую информацию должен выяснить учитель перед обследованием речи детей?
2. Какие компоненты речи исследуются при обследовании?
3. Каким образом исследуются недостатки произношения у школьников?
4. Назовите приемы обследования фонематической стороны речи у учащихся младших классов.
5. Опишите обследование словарного запаса у младших школьников.
6. Опишите приемы обследования грамматического строя речи детей.
7. Какие компоненты навыка чтения оцениваются при обследовании?
8. Опишите процедуру проверки навыка чтения.
9. Какую письменную продукцию ребенка используют для оценки навыка письма?
10. Ошибки какого характера необходимо анализировать при проверке навыка письма?

Анализ результатов диагностики речевого развития ребенка

Студентам необходимо предоставить анализ результатов диагностики речевого развития ребенка.

Для анализа используются материалы диагностики устной речи ребенка (заполненный протокол обследования или речевая карта), результаты обследования навыка чтения, письменная продукция (страницы тетради). Материалы выдаются преподавателем.

Анализ должен содержать:

- Выводы о состоянии устной речи ребенка (состояние звукопроизношения, фонематической системы, словаря, грамматического строя речи, связной речи).

- Выводы об уровне развития навыка чтения (с анализом типичных ошибок и уровня понимания текста).
- Выводы об уровне развития навыка письма (с анализом типичных ошибок).
- Прогноз трудностей в обучении этого ребенка по родному языку и другим предметам.

Критерии оценивания

- соответствие работы теоретическому материалу;
- способность анализировать информацию;
- способность формулировать и аргументировать собственные суждения;
- способность прийти к сбалансированному заключению.
- соответствие выводов представленным результатам диагностики;
- содержательность, полнота и точность анализа.

Максимальное количество баллов при оценивании – 10.

Участие в тематическом форуме «Это действительно нужно?»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Насколько необходимо учителю иметь точную информацию о состоянии речи детей его класса?
- Кто должен проводить обследование?
- Где найти время для подробного обследования речи ребенка?
- Как родитель должен (и должен ли?) участвовать в этом процессе?

Тема 5. Развитие речи **умственно отсталых школьников**

1. Задачи развития речи умственно отсталых школьников

Развитие речи умственно отсталых учащихся — одна из важнейших задач, которая решается в специальных классах или при обучении по индивидуальной программе в процессе преподавания всех учебных предметов. Столь пристальное внимание к речевому развитию детей не случайно. Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, мы тем самым развиваем у школьников познавательные способности, совершенствуем психические функции. Исследованиями установлено, что «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия» (Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. *Речь и развитие психических процессов у ребенка*. — М., 1956.-С. 10.).

От того, насколько будет сформирована речь умственно отсталых детей, зависит успешность усвоения ими материала всех учебных предметов, степень общего развития.

Полноценная речь ребенка — это также средство повышения уровня коммуникабельности, путь к развитию его как личности, а в конечном итоге — способ достижения наилучшей социальной адаптации. Являясь средством планирования и регуляции человеческой деятельности, речь влияет и на формирование поведения ребенка, способствует более совершенному овладению профессионально-трудовыми навыками, что тоже в значительной степени содействует его жизненным успехам.

Основная нагрузка в формировании речи умственно отсталых детей приходится на уроки русского языка, где язык, речь не только средство обучения, но и предмет изучения. Внимание детей привлекается к звуковому составу слова, его кодированию на письме, отбору лексики для более точного выражения мысли, правильному построению предложений, связи их друг с другом в тексте.

Конкретно **задачи работы по развитию речи умственно отсталых учащихся на уроках русского языка** сводятся к следующему:

- Изучение речевого развития учащихся.
- Исправление дефектов речи и отработка произносительных навыков.
- Уточнение, обогащение и активизация словарного запаса.
- Развитие умения грамматически правильно оформлять предложения.
- Коррекция недостатков и развитие диалогической и монологической форм устной речи.
- Выработка умения связно и логично излагать свои мысли в письменной форме.

Задачи 3—5 решаются на уроках русского языка в течение всего периода обучения. Ответы на вопросы учителя, самостоятельный пересказ прочитанного, составление устных рассказов по картинкам — эти виды упражнений используются в любом классе. В зависимости от года обучения меняются требования к выполнению упражнений: увеличивается объем устных высказываний, повышается самостоятельность, происходят

качественные изменения самого вида работы (дословный, краткий пересказ, пересказ от третьего лица и т.д.).

Реализация других задач требует наибольшего внимания в пределах определенного класса. Так, изучение речи детей осуществляется преимущественно на первом году обучения, поскольку точное знание уровня речевого развития каждого ученика — непременное условие правильного построения системы работы. Вместе с тем внимание к проявлению специфических особенностей детей не должно совершенно утратиться и в дальнейшем. В процессе обучения школьники могут неточно понимать слово, неправильно устанавливать его связи с другими словами, допускать искажения в последовательности оформления мыслей.

Устранение недостатков произношения и становление произносительных навыков — важнейшая задача младших классов. Значение ее определяется зависимостью развития всех других сторон речи от правильно сформированных фонетических навыков.

Работа над связной письменной речью осуществляется в основном в старших классах, но ее фундамент закладывается на начальном этапе. Ученики 2-го класса составляют подписи в виде одного предложения под каждой картинкой серии (3—4 картинки), в результате чего получается связный рассказ; располагают 3—4 заданных учителем предложения деформированного текста в соответствии с содержанием картинок. В 3-м классе работа с деформированным текстом выполняется самостоятельно, школьники отвечают на последовательно выстроенные вопросы по сюжету картины, коллективно пишут изложения. В 4-м классе эти формы работы с текстом совершенствуются, при знакомом и предварительно отработанном содержании учащиеся выполняют задания самостоятельно.

Все задачи развития речи взаимосвязаны и решаются комплексно. Это обусловлено тем, что каждая единица речи (звук, слово, словосочетание, предложение, текст), вне зависимости от ее иерархического уровня, реализуется прежде всего в процессе коммуникации. Поэтому обучение произносительным навыкам неразрывно связано с формированием словаря ребенка. Слово, в свою очередь, может быть усвоено только тогда, когда оно выступает в сочетании с другими словами, используется в разных формах и контекстах. Построение предложения, хотя и подчиняется внутренним грамматическим законам, зависит также от контекста, в котором оно находится. Рядом стоящие предложения определяют в нем порядок слов, их выбор, форму и т.д. Таким образом, предложение как языковая единица усваивается полноценно, только если оно выполняет определенные коммуникативные функции.

Наряду с развитием разных сторон речи детей в специальной школе решаются задачи коррекции речевых недостатков. Работая над четкостью артикуляции, орфоэпией, интонацией, учитель, особенно в младших классах, занимается также закреплением звуков, поставленных логопедом, но не введенных в речь. (Этот этап является наиболее сложным в работе с умственно отсталыми детьми и требует совместных усилий логопеда и учителя.)

Работа по коррекции недостатков словарного запаса проводится в направлении обогащения словаря и его уточнения. Школьники учатся адекватно и наиболее точно употреблять имеющиеся в их запасе слова, включать в контекст вновь усвоенные. Этот процесс ведет к устранению косных стереотипов в выборе слова, к активизации словаря (*мальчик добрый, аккуратный, смелый, честный, заботливый, а не просто хороший*).

Не менее важна работа по исправлению недостатков в построении предложений и связной речи. Неправильное конструирование предложений, аграмматизм, примитивность и трафаретность самостоятельной речи умственно отсталых учащихся проиллюстрированы многими исследователями. Для устранения этих недостатков школьная программа предлагает поэтапно отрабатывать с детьми различные типы предложений, тренировать учащихся в правильном употреблении падежных и временных форм. При этом работа над формой выражения (слова, словосочетания, предложения) должна быть тесно связана с предварительным уяснением содержания высказывания (предметы, явления, их связи в реальном мире).

Такой методический подход позволяет объединять вокруг одного и того же содержания разнообразный словарь и синтаксические конструкции и в конечном итоге в определенной мере преодолевать шаблонность речи учащихся. Так, для передачи содержания просмотренного видео- или кинофильма в 8-м классе можно предложить школьникам разное по форме, но одинаковое по содержанию вступление в тему: *Нам очень нравится смотреть фильмы о животных; Мы любим смотреть фильмы о животных; Мы очень любим смотреть фильмы, в которых рассказывается о животных.*

Для сохранения в памяти учащихся последовательности развития событий используются смысловые вехи: серия картин, собранный наглядный материал, расположенный в порядке хода экскурсии, опорные слова, план и др. Эффективность решения задач развития речи учащихся зависит от определенных условий, которые влияют на осуществление речевой коммуникации вне зависимости от того, протекает она в устной или письменной форме, в присутствии собеседника или без него. Основными условиями являются содержание высказывания и потребность говорить. При отсутствии этих условий, т.е. тогда, когда ребенку не о чем говорить или он не испытывает желания выразить свои мысли и чувства, формирование речи становится фактически невозможным.

Методические условия формирования речи

Уточнение и обогащение представлений учащихся о предметах и явлениях окружающего мира. На уроках чтения, развития устной речи, грамматики и правописания школьники

- знакомятся с содержанием того, о чем надо будет говорить,
- подробно разбирают прочитанное,
- устанавливают связь с ранее пройденным на уроках развития устной речи,
- всесторонне изучают предмет или явление,
- определяют его место среди ему подобных,
- фиксируют связи с другими предметами и явлениями,
- выполняют ряд практических работ, реализуя в них накопленные наблюдения, знания и умения.

Так создается конкретная основа для высказывания, а учитель получает возможность воздействовать на речь учащихся.

Повышение заинтересованности ребенка в речевом высказывании. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи у учащихся специальной (коррекционной) школы, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют их поддерживать общение, вызывают желание делиться своими

впечатлениями. Повышение речевой мотивации достигается путем использования различных вспомогательных приемов, которые служат внешними побудительными средствами речи: наглядные пособия, вопросы учителя, увлекательная тема, интересные ситуации, поощрительные меры и др.

Обеспечение их высказываний необходимыми языковыми средствами.

Выполнение этого условия заключается в обязательной подготовительной работе, которая должна помочь школьникам овладеть нужным «строительным» материалом: словами, словосочетаниями, предложениями.

Надо отметить, что задачи речевого развития могут быть успешно решены только в том случае, если весь процесс обучения и воспитания будет направлен на их реализацию. Так, на уроках математики школьники знакомятся с целым рядом слов, без точного знания которых невозможно последовательное, логически обоснованное рассуждение при решении задач. В процессе трудового обучения, выполняя задания по словесной, устной или письменной инструкции, дети учатся регулировать свою деятельность с помощью речи и т.п.

2. Словарная работа

Слово является основной единицей языка. Выступая изолированно, оно выполняет прежде всего **номинативную** функцию — называет конкретные предметы, действия, признаки, чувства человека, общественные явления и отвлеченные понятия.

Организуясь грамматически в предложения, слово оказывается тем строительным материалом, с помощью которого речь приобретает возможность выполнять **коммуникативную** роль.

Л.С. Выготский определял слово как единицу не только речи, но и мышления. Обосновывая данный тезис, он ссылался на то, что значение слова есть обобщение, понятие. В свою очередь всякое обобщение не что иное, как акт мысли. Таким образом, в слове представлено **единство мышления и речи**.

Рассматривая взаимодействие данных психических процессов, Л.С. Выготский (Собр. соч. М., 1982. Т. 2. С. 307.) отмечал, что «мысль не выражается, но совершается в слове», т.е. мысль развивается, совершенствуется только тогда, когда облекается в слова. Это дает право утверждать, что слово выполняет и **когнитивную** (познавательную) функцию, так как развитие словаря ведет к формированию не только мышления, но и других психических процессов.

Вот почему работа над словом имеет серьезное значение для коррекции и развития психики умственно отсталого ребенка, для более успешного включения его в сферу общения с окружающими.

Учитывая основные недостатки лексической стороны речи детей (ограниченность словаря, его неточность, значительное преобладание пассивного словаря над активным), программа по русскому языку следующим образом определяет задачи работы над словом:

- обогащение словаря;
- уточнение значений слов, усвоенных детьми, но употребляемых не вполне верно;
- активизация словаря.

Данные задачи реализуются на всех уроках русского языка, но в зависимости от специфики предмета (чтение, грамматика и правописание, развитие устной речи) и от этапа урока та или иная задача может становиться ведущей, выступать на первый план.

Так, на уроках чтения в процессе знакомства с новым произведением центральным звеном в работе над словом становится решение двух первых задач. На каждом этапе урока чтения осуществляется разбор значений слов или уточнение их смысла исходя из контекста. При этом часть слов объясняет учитель, значения других школьники выясняют по сноскам в учебнике, основная группа лексем усваивается и уточняется детьми в работе с текстом. Дальнейшее изучение прочитанного литературного материала послужит средством активизации словаря, поскольку на этапе анализа произведения будут использоваться такие приемы, как ответы на вопросы, пересказ, сравнение сюжета и героев данного произведения с сюжетом и персонажами другого, с жизненной ситуацией. Использование этих приемов предполагает неоднократное повторение усвоенной и уточненной лексики.

На уроках грамматики и правописания, для которых языковой и речевой материал подбирается, как правило, с учетом отработанности значения слов, центральной задачей становится уточнение словаря. Лингвисты полагают, что в слове представлены все компоненты языка:

- фонетика (произносимое слово состоит из звуков),
- графика и орфография (устное слово кодируется буквами с учетом правил),
- лексика (каждое слово имеет значение, другие слова могут иметь близкое ему или противоположное значение),
- грамматика (слово в речи существует в определенной грамматической форме).

В связи с этим уроки грамматики и правописания нацелены на уточнение фонетического состава слова, на усвоение его орфографии, на отработку умений сочетать его с другими словами, на практике пользоваться законом взаимодействия значения слова и грамматической формы. Так, пятиклассники, выполняя упражнения на образование слов с разными корнями, но одинаковыми приставками или суффиксами, постигают доступные им значения словообразовательных морфем: *зачил, залез, занес* — приставка *за-* обозначает законченность действия; *барабанщик, бетонщик, каменщик* — суффикс *-щик* указывает на действующее лицо, профессию; глагол *бежал* обозначает не только выполнение действия, но и количество действующих лиц, род деятеля.

Группировка имен существительных по их значениям помогает школьникам представить многообразие существительных, называющих различные предметы и явления окружающего мира: вещи, люди, животные, растения, исторические события, явления природы, цвет, действия людей, их чувства и др.

Обогащение словаря на уроках грамматики и правописания в основном идет за счет усвоения специальной терминологии: признаки звуков, названия частей речи, членов предложения.

На этих уроках также проводится работа по активизации словаря учащихся. Школьники встречаются с изучаемыми словами в серии различных упражнений — как устных, так и письменных. Среди них большое место занимают словарно-логические (подведение видовых понятий под родовое, определение предмета на основе различных признаков, классификация предметов по одному из признаков или действий и т.д.) и словарнограмматические (подбор антонимов, синонимов, однокоренных слов и др.) упражнения. Уточненные по значению слова, являющиеся определенной грамматической категорией или содержащие нужную орфограмму, включают в предложения, неоднократно употребляют в тексте. Последние два вида заданий особенно важны для введения слова в процесс общения, так как именно предложение и текст являются единицами коммуникативного уровня.

На уроках развития устной речи все задачи, как правило, реализуются комплексно, в единстве. Школьники, знакомясь с предметами и явлениями окружающего мира, усваивают или уточняют значения слов, учатся активно использовать эти слова при ответах на вопросы, составлении описаний предмета или явления, рассказов о них. Очень важно, чтобы повторение нового слова в течение урока было многократным. Методисты по обучению иностранному языку считают, что таких повторов должно быть не менее пяти. Требуется не механическое воспроизведение слова, а активное употребление его в ходе выполнения различных заданий. Более того, не все задания бывают эффективны для усвоения слова. Как показали исследования психологов, запоминание лексемы идет интенсивнее, если она эмоционально значима для ученика или ее презентация и закрепление осуществляются в интересных для детей ситуациях.

Приведем пример.

Среди слов, которые должны усвоить первоклассники по теме «Части тела человека», новым для них является слово *туловище*, остальные требуют уточнения. Слово *туловище* сложно по структуре и, естественно, вводится путем неоднократного воспроизведения. Примерные виды заданий для его введения и закрепления (а также для работы с другими словами) могут быть следующими.

- Посмотрите друг на друга и скажите, какие части тела человека вы можете назвать.
- Вы правильно все сказали, но не назвали еще две части тела. Взгляните на этот рисунок (плакат на доске). Я назову одну часть тела, а вы сами догадаетесь о другой. Эта часть тела (учитель обводит указкой туловище) называется *туловище*. Повтори, Митя (Маша). Повторим все вместе. А это что за часть тела? (Указывает на шею.) Повторим хором по порядку все части тела, которые я буду показывать.
- Сейчас я проверю, запомнили ли вы названия всех частей тела. Миша пойдет к доске. Я буду показывать части его тела, а вы называйте их. (За каждое верное название ученики получают фишки.) (Учитель показывает части тела последовательно и вразброс не более двух раз. Одобряет тех, кто получил фишки.)
- Нам прислали с фабрики части тела куклы из картона и попросили сложить ее. (Раздает конверты с частями тела куклы и листы бумаги. Дети высыпают из конвертов содержимое и по заданию учителя показывают каждую часть тела. Затем называют, в какой последовательности они будут собирать куклу.) С чего начнем складывать? Положите голову куклы на лист бумаги. Что будем клеить дальше? Покажите все эту часть тела. Скажите, как она называется? Наклейте ее. И т.д. (Оценка выполненных работ.)
- Я буду загадывать загадки, а вы попробуйте отгадать их. Какая часть тела мне во всем помогает: гладит, стирает, подметает? К какой части тела мы приклеивали с вами руки, ноги, шею?
- А теперь попробуйте сами придумать загадки о других частях тела и загадать их своим товарищам.

Существует несколько способов объяснения нового слова. В работе с умственно отсталыми детьми наиболее продуктивным является использование различных наглядных средств: показ соответствующих предметов, их действий и признаков, наблюдение за ними, организуемое как на самом уроке, так и на экскурсии. Необходимо стремиться к тому, чтобы наблюдение было активным. Для этого детям предоставляют разного рода

помощь:

- показ другого, резко отличного объекта при сравнении двух сходных (белка, заяц, ворона);
- демонстрация предмета, его изображения в целостном или фрагментарном виде (рисунок дерева, кустарника, травы) — для формирования общего понятия;
- окрашивание в разный цвет частей предмета — для ознакомления с ними;
- направляющие вопросы (какого цвета, какой формы, каковы на вкус арбуз, дыня?);
- запись плана наблюдения (цвет арбуза, цвет дыни; форма арбуза, форма дыни);
- конкретизация вопросов при сравнении летней и зимней одежды (какую одежду носят только зимой или только летом?).

Наибольшая степень активности в наблюдениях достигается с помощью практической деятельности, когда школьники не просто рассматривают предмет, а принимают непосредственное участие в изменении его признаков, в изготовлении предмета по частям.

На уроках чтения для объяснения значения слова могут быть использованы и такие наглядные, очень специфические средства, свойственные только урокам русского языка,

как жест, мимика, драматизация (*он усмехнулся, скривился, выбросил руку в приветствии*).

Весьма действенным словесным приемом объяснения значения слова является **включение его в доступный пониманию детей контекст**. Например, значение слова *крохотный* понятнее в предложении *Крохотный ребенок спал в коляске*, чем в предложении *Крохотный комочек родной земли он унес из дома*. Данный прием требует от учащихся известной доли самостоятельности и активности, поскольку, усвоив значение слова в одном контексте, они должны уточнить его смысл в другом контексте. Использование контекста для презентации слова полезно еще и потому, что большинство лексических единиц приобретает подлинный смысл только в окружении других слов. Значение изолированного слова — величина постоянная, но в зависимости от контекста оно приобретает новые оттенки или меняется полностью. Так, слово *дом* обозначает жилище людей. В предложении *старый дом опустел и развалился* это слово имеет дополнительный смысловой оттенок: бывшее жилище людей, теперь уже не пригодное для жилья.

Для семантизации слова могут быть употреблены и другие **приемы**:

- подбор родственного слова (*врассыпную — рассыпать*),
- подстановка синонима (*изба — дом*),
- разложение общего понятия на частные (*инструменты — это молоток, пила...*),
- объяснение с помощью толкования слова (*зверобой — это название лечебной травы*).

Выбор способа объяснения слова зависит от типологии лексики, от возраста учащихся, от их умственных возможностей и самостоятельности. Так, наглядные способы семантизации применяются чаще всего в младших классах. Тексты, которые читают дети, описывают конкретные ситуации, близкие их опыту. Эти ситуации, как правило, позволяют широко использовать наглядные приемы объяснения слов. Очень важно применять средства наглядности и в том случае, когда разбираются метафоры, сравнения и другие образные средства языка. На начальном этапе обучения детей знакомят с такими образными средствами, большинство из которых основаны на переносе чувственно воспринимаемых образов с одного предмета на другой: *прыгает, как обезьяна; шоколадный загар*. Это дает возможность продемонстрировать детям, а им зримо представить сходство, которое объединяет два предмета, признака, действия.

Наглядные приемы используются и в старших классах, так как существует целая группа слов, которую школьники не могут понять без опоры на натуральные предметы или изобразительные средства: это слова, обозначающие устаревшие названия предметов, профессиональные термины, специфические явления и др. Например, при чтении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» показ рисунков с изображениями улана, драгуна, редута, лафета, кивера обязателен, поскольку понимание этих слов без демонстрации будет неполным и неточным.

Вместе с тем сложность лексики, употребляемой в старших классах, ее отвлеченность заставляют чаще прибегать к словесным приемам семантизации, в том числе и для объяснения образных средств языка. Так, строчки из стихотворения А.С. Пушкина «Улыбкой ясною природа Сквозь сон встречает утро года...» потребуют длинной цепочки рассуждений, для того чтобы вся метафора была воспринята учащимися как образ просыпающейся природы. Поэтому, прежде всего надо выяснить с детьми, каким словом можно заменить словосочетание *утро года*, спросить, ради проверки правильности восприятия, можно ли осень назвать утром года. Далее следует уточнить, почему природа

встречает весну с улыбкой, и, наконец, объяснить ситуацию, когда природа может улыбаться сквозь сон, сравнив ее с пробуждением человека в хорошее солнечное утро.

Словесные приемы семантизации применяются и в младших классах, хотя достаточно ограниченно и только тогда, когда значение слова или словосочетания не позволяет прибегнуть к наглядным способам, например: *жить в согласии* — жить дружно (замена синонимичным выражением), *запорошить* — засыпать мелким снегом (словотолкование).

Надо заметить, что объяснение слов с помощью синонимов широко распространено в специальной школе, и это оправдано, так как синонимия — наиболее экономный прием семантизации. Однако частое употребление этого приема включает в себе серьезную опасность для обогащения словаря учащихся. Ведь новое слово сразу заменяется старым и именно последнее активизируется. Феномен «дежурного словаря» очень быстро срабатывает у умственно отсталых детей. Кроме того, не всякий синоним точно обозначает суть нового явления. Так, заменяя словосочетание *выбился из сил* словом *устал*, мы не передаем полностью того состояния, которое имел в виду автор. Поэтому использование синонимов для объяснения лексем требует введения в работу со словом дополнительных приемов: составления предложений с тем и другим синонимом, установления разницы в оттенках их значений, употребления нового слова в ответах на вопросы, в пересказах.

Процесс объяснения слов также должен проходить *при максимальной активности самих учащихся*. Вот почему важно каждый раз предлагать детям попытаться самостоятельно выяснить значение слова. При этом надо учить школьников точному раскрытию семантики слов, а не довольствоваться объяснением типа: *трусость* — это бояться молнии, *грусть* — когда грустно. Одобрив относительно верное представление ученика о смысле слова, педагог дает словосочетания, которые помогут ему оформить свою мысль. Такие словосочетания записываются на доске и служат для детей наглядной опорой. *Это качество характера... Это чувство... и др.* В зависимости от подбора словаря для семантизации начальные словосочетания могут меняться.

Например, в 7-м классе перед чтением учащимися стихотворения Н.А. Некрасова «Генерал Топтыгин» (учитель текст уже прочитал) школьникам предлагают объяснить слова *ямщик*, *вожак*, *смотритель*. На доске в рамке записываются начало текста последующего объяснения: *Это тот, кто...* Школьники подбирают необходимые глаголы, характеризующие действия людей этих профессий: *Это тот, кто правит лошадьми; кто водит (дрессирует) медведя; кто служит (охраняет) на почтовой станции.*

Не менее важно при проведении словарной работы учить детей самостоятельно находить в тексте непонятные для них слова. Умственно отсталые школьники без специальной подготовки могут выделить как незнакомое слово непривычную словоформу хорошо известной им лексической единицы. Нередко они в качестве непонятных называют слова, которые неоднократно встречали в тексте и уже использовали.

Для обеспечения внимания детей к слову как к значимой единице, важно в процессе анализа произведения обязательно спрашивать, какие слова им непонятны, предлагать обращаться за разъяснением значения лексемы друг к другу, поощрять тех, кто самостоятельно выделяет в тексте слова, особенно значимые для понимания общего смысла. Такая целевая установка в работе со словом не только воспитывает внимание к тексту, но и закладывает основы коммуникативных навыков: учащиеся расспрашивают друг друга, дополняют неточный ответ одноклассника, не дожидаясь наводящего вопроса учителя.

Итак, сформулируем некоторые **общие требования к проведению словарной работы** в специальной школе:

- Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени. Здесь так же, как и в усвоении любого вербального материала, необходимо соблюдать принцип небольших шагов, или расчлененности подачи материала. Как показали исследования В.А. Сумароковой, для учащихся младших классов среднее оптимальное число слов в пределах одного этапа — 2—3, для учащихся старших классов — 3—5.
- Необходимо стремиться к контекстному объяснению новых слов. По данным психологов, процесс точного запоминания слов заметно эффективнее, если они объединены в тематические группы или включены в предложение.
- Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов. Новое слово обязательно прочитывается учителем и воспринимается школьниками на слух; далее разбирается его значение с использованием наглядных или словесных средств при активном участии детей; затем слово еще раз прочитывается учениками, включается в предложение и записывается, если это происходит на уроке грамматики или в некоторых случаях на уроках развития устной речи.
- Объяснение значения слова — это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходимы система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты.
- При активизации лексики важно соблюдать естественность условий. Составляемые учениками предложения должны отражать либо содержание прочитанного текста, либо ситуацию, которая задается учителем и разбирается на уроке с учетом того, что дети узнали на экскурсии, из передачи по телевидению, на других уроках. Любые приемы, которые уводят детей от примитивных стандартных фраз, являются значимыми для уроков русского языка.
- Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и другими сторонами языка. Нельзя усвоить новое слово, не употребляя при этом его разные грамматические формы, не отработывая правильность произношения. Без комплексной работы над всеми сторонами языка, без постоянного применения изученного грамматического материала по отношению к конкретным словам новая информация ложится в памяти детей мертвым грузом или же быстро забывается.

3. Работа над предложением

Предложение — это основная единица речи, в связи с чем, работа над ним является главной учебной задачей школы и особенно уроков русского языка. Научить школьников правильно строить предложения, точно выражать свои мысли — это значит продвинуть детей в использовании речи как средства общения, помочь им подготовиться к овладению более высокой степенью речевого развития — связной речью.

Лингвисты определяют предложение как минимальную значимую единицу коммуникативного уровня, которая характеризуется грамматически организованным соединением слов, смысловой и интонационной законченностью.

Уже само определение понятия предполагает, что работу над предложением следует вести в трех направлениях.

- *Первое направление* — это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуникативной целесообразности.
- *Второе* — это работа над речью, которая включает в себя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора наиболее удачной синтаксической конструкции, развитие интонационных умений.
- *Третье направление* — это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыков правильного соединения слов, правильного их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции.

На практике все три направления представляют единое целое, но так же, как в работе со словом, одно из них может быть ведущим в зависимости от характера урока русского языка. Например, на уроках грамматики и правописания при несомненной значимости работы по первым двум направлениям ведущим является развитие умения грамматически правильно организовывать высказывание; на уроках чтения и развития устной речи основной является работа над содержательным планом предложения, подбором языковых единиц.

Как уже говорилось ранее, у умственно отсталых учащихся наблюдаются нарушения как смысловой, так и лексико-грамматической основ продуцирования предложений. Школьники младших классов преимущественно пользуются примитивными по содержанию, простыми, малораспространенными конструкциями, с нередко неправильной грамматической связью слов, с неточным выбором лексических единиц или их пропусками, приводящими к аморфности выражения мысли или полному ее искажению.

Так, ученик 2-го класса, описывая кисточку для рисования, говорит: «Зонтик вверху черная, а внизу белая и там железо». Один из школьников этого же года обучения, рассказывая о поздней осени, использует следующие предложения: «Листьев нет деревьев. И светит мало».

Вместе с тем следует отметить, что в речи большинства учеников на втором году обучения уже имеется относительно сформированная линейная схема малораспространенного предложения. Исследования многих психологов и методистов показали, что наиболее сохранным оказывается грамматическое оформление предложения, выстроенное по стандартной схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение или обстоятельство места. Практически по теме высказывания воспроизводится жестко закрепленная структура, построенная по заученной модели. Нарушения грамматических связей слов в

предложении чаще всего наблюдаются в тех случаях, когда смысловая программа сложна для детей или в их речи отсутствует необходимая для выражения мысли отработанная схема предложения. Г.В. Савельева отмечает появление в речи детей ряда разнообразных аграмматизмов при отражении в ней не совсем стандартных для школьников (хотя и знакомых им) условий (Савельева Г.В. *Совершенствование структуры простого предложения у умственно отсталых учащихся младших классов*: Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 1997.).

В отличие от грамматического оформления содержательный и речевой планы предложений являются слабо сформированными и предельно обедненными. Они привержены однообразной структурной схеме предложений, ситуационной ограниченности использования слов и примитивности предметного плана.

В старших классах у учащихся совершенствуется умение строить простые предложения, увеличивается количество используемых при этом слов (до 5—7), в их речи появляются сложные предложения. Однако недостатки, присущие ученикам младших классов, сохраняются. Чаще всего они проявляются при более сложном речевом материале и при употреблении сложных структур.

Поскольку в речи умственно отсталых учащихся слабо сформирован смысловой план предложения, начинать работу по данному разделу приходится с создания наглядных опор и объяснения тех связей, в которые вступают предметы и явления реального мира. Лексический и грамматический материал в этом случае определяется вопросами. Так, ученики 1-го класса по заданию учителя воспроизводят ряд действий, наблюдают за действиями товарища, рассматривают картинку и, отвечая на вопросы, составляют предложения.

Хороший материал для наполнения предложений конкретным содержанием дают уроки развития устной речи, когда учащиеся рассматривают изучаемый предмет, выполняют практические действия с ним. Этой же цели служат экскурсии, чтение книг, прошлый опыт детей и приобретенные знания. Чем старше становятся дети, тем чаще в качестве опоры для построения предложений используются их знания и опыт, а также прочитанный текст.

На уроках грамматики и правописания не следует ограничиваться подбором случайных, как правило, примитивных, «стандартизированных» примеров. Для расширения содержательного наполнения фразы можно предлагать школьникам тему или ситуацию, которая и станет основой предметного плана предложения. Можно в качестве задания на дом попросить учеников выбрать предложения из газет, художественных произведений, телепередач и др. Использование в речи предложений (при постоянной стимуляции этого процесса учителем) различных конструкций облегчит учащимся усвоение грамматических сведений по той или иной программной теме, обогатит их речевую практику.

Для отработки навыков лексико-грамматического оформления предложений **в младших классах применяют следующие виды упражнений:**

- чтение предложения с правильным интонационным оформлением его конца, определение количества предложений в хорошо интонированной речи учителя. Этот вид заданий необходим для того, чтобы ученики почувствовали, как сплошной речевой поток делится на законченные части, и научились фиксировать количество услышанных ими предложений в виде схем. Такая материализация нефиксированного речевого потока помогает школьникам наглядно представить не только смысловую, но и интонационную законченность предложения, преодолеть или ослабить свойственную им тенденцию нанизывать предложения друг на друга в

письменной речи, не выделяя в качестве самостоятельных единиц;

- выбор по заданию учителя предложений из текста учебника по чтению, по русскому языку («Найди предложение о яблоке, о Лене»);
- ответы на вопросы, связанные с деятельностью детей, впечатлениями, полученными от экскурсии, рассматриванием картин, игрой;
- составление предложений по схемам. Схемы могут быть представлены в виде:
 - карточек с изображениями предметов, условными обозначениями и некоторыми исходными данными — вопросами или словами (*Рыжая кошка сидит на окне*),
 - отдельных полосок и темы, например, о ветерке (*Легкий ветерок пролетел над деревьями*),
 - рисунков (*Витя идет в школу*).

Использование схем — это один из способов моделирования речи. С помощью карточек (если убрать одну из них) можно:

- наглядно показать учащимся нарушение предметного плана предложения, появление так называемых смысловых «скважин», или «дыр», которые искажают содержание предложения;
- убедить детей, что пропуск карточки с маленьким словом (предлогом) также делает предложение непонятным;
- продемонстрировать, как расширяется, уточняется смысл предложения, если в схему вводится новая карточка-слово;
- замена слов в предложении в зависимости от изменения демонстрационного материала (смена действующего лица, характера действия, предмета, на который направлено или с помощью которого осуществляется действие). Например: *Саша пишет* (изображения мела, ручки, карандаша). *Надя кормит* (изображения кошки, собаки, курицы);
- заканчивание предложений по смыслу: *Воробей громко.... Кошка жалобно...;*
- составление предложений из слов, которые даны вразбивку в нужной или в начальной форме: *Лена, в, идет, лес. Береза, ронять, белая, лист, свои;*
- сопоставление предложений: *Стриж прилетел. Стрижи... (прилетели). Школьники подарили цветы учительнице и... (учителю). Вера лепит гриб. Вера... гриб (вылепила).*

Работая над предложением при выполнении детьми любого задания, учитель обращает внимание учеников на правильность грамматического оформления, на конкретность и нестандартность содержания, на точность интонирования. Составляя предложения по картинкам или на тему, заданную учителем, дети отчетливее осознают, что в каждом предложении выражена определенная мысль (*Ученик пишет. Ученик читает. Учитель учит*). Выполнение упражнения на заканчивание предложений убеждает учащихся в том, что каждая мысль должна быть завершенной (*Кошка жалобно...*). Включение в предложение новых слов помогает детям понять, что предложение может быть коротким, но его всегда можно распространить, что замена одного слова другим изменяет смысл предложения (*Деревья шумят. Ребята шумят*). И наконец, работа с деформированным

предложением приводит школьников к выводу, что слова в нем должны быть расположены в определенном порядке и употреблены в соответствующей форме.

В 4-м классе знания, полученные практическим путем, закрепляются. На уроках практических грамматических упражнений вводят некоторые теоретические сведения о предложении. В частности, дети знакомятся с определением предложения, с понятиями подлежащего и сказуемого (главные слова), учатся составлять предложения, различные по интонации. Продолжается работа по закреплению в речи детей падежных форм имен существительных, внимание учеников обращают на то, что каждое слово в предложении связано с другим словом. Упражнения подобного типа способствуют формированию практических навыков в сочетании слов различными способами (согласование, управление, примыкание).

На уроках развития устной речи совершенствуется умение пользоваться простыми распространенными предложениями. Кроме того, осуществляется практическая работа над опережающим освоением более сложных синтаксических конструкций. В результате создается речевая основа для последующего изучения в старших классах некоторых теоретических сведений о сложных предложениях.

Например, знакомясь с темой «Птицы», ученики 4-го класса могут научиться строить сложное предложение с придаточным причины. Для этой цели учитель дает образец вопроса и ответа: *Почему у гуся на лапках перепонки? У гуся на лапках перепонки, потому что он водоплавающая птица.* Опираясь на записанный образец, школьники отвечают на серию подобных вопросов: *Почему некоторые птицы улетают на юг? Почему воробей остается зимовать? Почему синица зимой прилетает ближе к людям? И т.д.*

На уроках чтения так же опережающе отрабатываются простые предложения с однородными членами и сложные предложения. Достигается это посредством выборочного прочтения фразы или ее точного воспроизведения в ответ на вопрос учителя, а также в процессе пересказа, близкого к тексту.

На уроках грамматики и правописания в старших классах продолжается расширение представлений о предложении, вводится ряд теоретических сведений из этой области (предложения распространенные и нераспространенные, с однородными членами, предложения сложные и простые, виды предложений по интонации и др.). Поэтому от старшеклассников можно требовать при построении предложений самостоятельного исправления ошибок и соответствующей аргументации.

Четкое усвоение связей между предметами и явлениями реального мира, грамматически правильное отражение их в речи, постепенное усложнение заданий дают возможность исправлять имеющиеся у детей пробелы в умении строить предложения.

Для старших классов рекомендуются следующие виды заданий:

- выделение в тексте и составление предложений, различных по интонации, их правильное прочтение;
- распространение предложений путем введения нескольких слов одной грамматической формы, например прилагательных;
- выделение в тексте предложений с однородными членами, сложных, простых предложений, их дифференциация и правильное интонирование;
- составление предложений определенной конструкции (ее характеристика дается в задании учителя);
- составление предложений с определенными грамматическими формами;
- реконструкция предложений путем замены одной грамматической формы другой;

- работа с деформированными предложениями, где слова даны в начальной форме в объеме 5—8 лексических единиц;
- творческие упражнения, когда учащимся предлагается составить предложение по
 - картине («Ответьте, как встретила мама известие о двойке сына»),
 - на основе прочитанного текста («Как вы относитесь к Костылину и почему?»),
 - по опорным словам (*ветер, деревья*),
 - по заданию («Составьте предложение об облаках в солнечную тихую погоду»);
- конструирование предложений по схемам. Последнее упражнение закрепляет умение продуцировать заданную структуру и учит разнообразному ее наполнению. Предметной основой могут служить: ситуация, которую задает учитель, прочитанное произведение, учебная книга по любому школьному предмету, картина, просмотренная телепередача и др.;
- редактирование предложений. Цель данных упражнений — усилить контроль учащихся за лексико-грамматическим оформлением предложения. Речевым материалом для таких заданий могут служить ранее выполненные творческие работы учащихся. Естественно, что в каждом предложении редактированию подлежит только одна ошибка, либо лексическая, либо грамматико-стилистическая. В противном случае сложность задания очень быстро приводит к снижению интереса школьников;
- сопоставление предложений. К этим упражнениям предлагаются более сложные, чем в младших классах, задания. Например, сравниваются разные структурные схемы предложений: дается задание составить два предложения о результатах класса в спортивных соревнованиях и причине высоких показателей (*Наш класс занял первое место в спортивных соревнованиях. Мы упорно к ним готовились*); то же содержание затем требуется отразить в одном предложении (*Наш класс занял первое место в спортивных соревнованиях, потому что мы упорно к ним готовились*) и сравнить, в чем сходство и в чем различие этих предложений;
- составление связных устных и письменных высказываний. В процессе обучения монологической речи у учащихся отрабатывают умения подчинять содержание предложений единой теме, пользоваться для логической связи предложений личными и указательными местоимениями, наречиями, правильно употреблять видо-временные формы глагола, порядок слов.

К работе над предложением предъявляется ряд **методических требований**.

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся. Стимуляторами могут служить наглядные средства, игровые приемы, интересные для детей данного возраста ситуации и речевой материал, поощрение даже самых незначительных успехов ученика, оценка его деятельности и др. Например, работу со схемами, о которой говорилось выше, можно организовать с помощью следующих заданий и вопросов: «Придумайте к данной схеме свое предложение. У кого получилось самое интересное предложение? Продиктуйте его классу» (диктует ученик, предложение которого получило наивысшее признание).
2. Работу над предложением с любыми видами заданий не следует ограничивать материалами учебника (особенно это касается старших классов). Целесообразно использовать тексты из газет, журналов, художественных произведений, учебников по другим школьным предметам. Выделение предложений из различных по жанру произведений, их разбор дают ученикам возможность почувствовать практическую значимость правильно построенного предложения, осознать, что использование разнообразных конструкций помогает более точно и полно выражать свои мысли. Такая работа тем более важна, что искусственность

упражнений по грамматике, их замкнутость в пределах урока русского языка затрудняют перенос отрабатываемых умений на другие уроки, в жизненные условия.

3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми. Выполнение первых закрепляет грамматические знания о предложении, умение правильно его строить. Группа речевых упражнений нацелена на подготовку учащихся к самостоятельным высказываниям, поэтому приоритетное положение в системе отработки материала должен занять именно данный вид упражнений. Это ответы на вопросы, их постановка, конструирование предложений на основе реальных ситуаций и имеющегося опыта, составление диалогов, озвучивание диафильмов, игровые упражнения, построение связных высказываний.

Работа над предложением должна быть всегда в центре внимания учителя на любом уровне русского языка, при изучении любой темы по грамматике. Учитывая тот факт, что взаимодействие всех сторон языка (фонетики, лексики, морфологии) проявляется именно на уровне синтаксиса, необходимо использовать предложение как фундамент для отработки произносительных навыков, для обучения точному отбору слов и правильному их формообразованию.

4. Развитие связной речи

Наиболее сложной стороной речи является связная речь. Она характеризуется *смысловой, структурной и языковой связью частей*. Иными словами, **связная речь — это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом**. Связная речь, так же как и предложение, служит целям коммуникации, но на более высоком уровне.

Связная устная речь выступает как двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь). Различают два вида экспрессивной формы речи: *диалогическую* и *монологическую* речь. Их объединяет единая целевая установка: выполнение функции общения. Вместе с тем каждая из этих форм речи имеет свои особенности.

Диалог — это подготовленный или неподготовленный разговор собеседников. Для него характерны простые, часто неполные предложения, своеобразный порядок слов. В диалоге широко используются внеязыковые (экстралингвистические) факторы: мимика, жест, общая ситуация, эмоциональный настрой и др., которые вместе с репликами собеседников создают дополнительные условия для продолжения разговора.

Монолог является более сложным видом речевой деятельности, чем диалог. Он не поддерживается репликами, поэтому требует сильных внутренних мотивов для продолжения речи. Для того чтобы быть понятным слушателям, монологическое высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно.

Результатом речевой монологической деятельности является текст. Лингвисты характеризуют его с точки зрения смысловой цельности и языковой связности.

Цельность текста в его тематическом единстве. Оно проявляется в заголовке, отражающем предмет высказывания или коммуникативную цель, которую преследует автор («Маша и медведь», «Что такое хорошо, что такое плохо»); в смысловой и временной логике изложения событий, в завершенности структурных частей (начало, основное содержание, конец); в специальном отборе слов, связанных с темой.

Связность устного речевого сообщения достигается за счет использования лексико-грамматических и интонационных средств. К ним относятся: местоимения, местоименные наречия, союзы и союзные слова, частицы, видо-временные формы глаголов (морфологические средства); порядок слов, вводные слова, неполнота предложений, актуальное членение (синтаксические средства); повторы отдельных лексических единиц, фразовые синонимы (лексические средства); различные виды интонации (фонетические средства). Включение в текст этих языковых средств цементирует предложения, делает их взаимозависимыми, тесно связанными друг с другом.

Тексты, с которыми работают дети, могут быть различными по своим функционально-смысловым характеристикам. Различают следующие типы: повествование, описание, рассуждение.

Повествование — это сообщение о событиях и явлениях, развертывающихся во времени. Эти тексты имеют сюжет, действующих лиц, экспрессивно-эмоциональную

окраску.

Описание, как правило, не имеет сюжета и действующих лиц. В нем дается перечисление ряда признаков, присущих предмету, явлению, событию. В художественном описании, в отличие от научного, широко используются образные средства языка. Это придает описанию определенный эмоциональный настрой.

Рассуждение — наиболее «строгий тип» текста. В нем развивается и доказывается определенная мысль. По своей структуре и лексико-грамматическим средствам текст-рассуждение приближается к научному стилю речи.

В специальной школе для формирования монологической речи в основном используются тексты описательно-повествовательного плана. Тексты-рассуждения по программе развития письменной речи составляются только в 8-м классе на доступном учащимся материале. Однако элементы рассуждения, несмотря на сложность данного типа текста, можно вводить значительно раньше.

У умственно отсталых школьников нарушена и диалогическая и монологическая речь. При этом оказываются недостаточно развитыми и экспрессивная и импрессивная формы. Дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Нарушения монологической речи проявляются еще более резко. Здесь отмечаются: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи (неоправданно большое количество местоимений, перескакивание с одного события на другое), и др.

Несомненно, что в старших классах речь учащихся становится более совершенной, но без систематической специальной работы этого оказывается явно недостаточно для того, чтобы она стала полноценным средством общения.

С целью создания оптимальных условий для развития устной речи умственно отсталых детей в 1—4-м классах предусматриваются специальные уроки, на которых формирование речи осуществляется в связи с изучением предметов и явлений реального мира. В содержание этих уроков входят сведения естествоведческие (сезонные изменения в природе, растительный и животный мир), обществоведческие (семья, город, деревня, транспорт) и бытовые (посуда, обувь, мебель и др.).

Содержание уроков определяет выбор методов обучения. Основными являются наглядные и практические методы, благодаря которым дети всесторонне знакомятся с материалом: рассматривают, наблюдают, ощупывают, пробуют на вкус, нюхают, лепят, вырезают, рисуют, выполняют опыты и т.п.

Однако самой по себе наглядной и практической деятельности умственно отсталых школьников с изучаемым материалом еще недостаточно для того, чтобы они усвоили и переработали определенную информацию. Используются также словесные методы с целью направить внимание учащихся на рассмотрение объектов, их сравнение,

организовать действия с ними, побудить к высказываниям. При этом постоянно контролируется соответствие речи и деятельности.

Участие в познании окружающего мира, максимального количества анализаторов, сочетание наглядных, практических и вербальных средств конкретизируют чувственный опыт детей, создают ту предметно-понятийную основу, на базе которой формируется связная речь.

Не меньшее значение для развития речи имеют уроки чтения и грамматики. Основой для речевой практики на уроках чтения становятся тексты произведений, проанализированные с учащимися, подкрепленные сопоставлением с их собственным опытом, рассматриванием картин, просмотром диа- и видеофильмов, выполнением практических работ (создание макетов, рисунков, организация зеленого патруля, подготовка к весне скворечников и др.).

На уроках грамматики источниками развития связной устной речи являются грамматический, орфографический и синтаксический анализы текста, работа с картиной, уточнение представлений школьников после проведенной экскурсии или внеклассного мероприятия с целью подготовки к письменной творческой работе.

Работа, направленная на развитие связной устной речи, на любом из уроков русского языка начинается с упражнения учащихся в диалоге. Основным видом упражнений — беседа учителя с учениками. Ее форма может быть непринужденной, не стесненной строгими рамками полных ответов на вопросы. Вместе с тем, учитывая, что речевая практика умственно отсталых детей предельно ограничена и что одним из условий построения связного высказывания является развернутая форма предложений, наряду с непринужденным разговором осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы. Вот почему начиная с 1-го класса учитель постоянно чередует требования полных и кратких ответов. От класса к классу ответы становятся более развернутыми, включающими элементы монологического высказывания из двух, трех и более предложений.

В процессе занятий важно также специально учить детей не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их. Постановка вопросов самими учениками — одна из форм выражения речевой активности. В связи с этим так важна организация диалогов типа «ученик-ученик» (школьники спрашивают друг друга о непонятных словах, задают вопросы по прочитанному тексту, предлагают своему товарищу задания орфографического или грамматического характера), «ученик-учитель» (ученики ставят учителю вопросы такого же характера, что и в диалоге типа «ученик-ученик»). Последний вид диалога, с одной стороны, вызывает дополнительную активность учащихся, с другой — предполагает восприятие детьми образцов ответа, которые дает учитель.

Работа по развитию описательно-повествовательной речи ведется параллельно с развитием диалога. После разбора текста или картинки по вопросам (диалогическая речь) следует связный рассказ самих учащихся.

В школьной практике используются такие виды связных устных высказываний:

- развернутые ответы на вопросы;
- пересказ прочитанного;
- устное словесное рисование;
- короткий отзыв о прочитанной книге;

- составление рассказа по картинкам на основе имеющегося опыта, по опорным словам, по заданной теме, по заданному началу и концу;
- описание наблюдаемого объекта, явления.

В процессе работы над связной речью, как показали исследования С.Ю. Ильиной (Ильина С.Ю. *Взаимосвязь работы над изложением и сочинением в старших классах вспомогательной школы // Психолого-педагогические особенности коррекционной работы во вспомогательных школах и дошкольных учреждениях.* — Л., 1986.), умственно отсталые учащиеся оказываются в состоянии на практическом уровне освоить некоторые законы построения связной речи. Учащиеся приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заглавие и содержание текста;
- выбирать среди данных заголовков наиболее соответствующий теме или идее, самостоятельно озаглавливать текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению;
- устанавливать количество информационных единиц в каждой структурной части текста;
- определять границы предложений и порядок следования предложений в тексте и в каждой его структурной единице;
- устанавливать логическую связь между частями текста и предложениями;
- находить некоторые средства межфразовой связи, а затем и использовать их.

Усложнение работы по годам обучения происходит в плане увеличения объема материала. Усложнение тем, усиление самостоятельности учащихся, постепенного осознания ими законов построения текста, изменения основы высказываний и лексико-стилистической характеристики текстов. Школьники составляют рассказы и описания

- сначала на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи,
- затем — опираясь на предшествующий опыт,
- в дальнейшем — на основе прочитанного,
- наконец, выполняют работы, требующие более творческого подхода к их написанию:
 - рассказ по заданному началу,
 - по опорным словам,
 - на заданную тему,
 - пересказ с изменением лица рассказчика,
 - краткий пересказ,
 - свободный рассказ по теме и др.

Организация занятий по развитию связной речи должна отвечать ряду требований:

1. *Создание соответствующих условий для возникновения у учащихся потребности говорить.* Важный фактор повышения мотивации — заинтересованность детей в изучаемом материале. Иными словами, восприятие предметов, явлений, их изображений, сведений о них должно затрагивать не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу ребенка. Интерес к теме может быть вызван у детей с помощью различных средств.

- Во-первых, манерой педагога вести урок, заинтересованностью учителя в том, о чем он спрашивает или рассказывает.
- Во-вторых, поощрительными мерами, которыми он стимулирует ученика к продолжению речи: оценкой, одобрением, вручением фишек, звездочек, подсчетом баллов и др.
- В-третьих, организацией разнообразных видов деятельности учащихся на уроке (в том числе игровой): отгадыванием недостающих элементов в картине, работой со скрытой картинкой, ролевой игрой, определением последовательности в серии картинок при соревновании класса по рядам и др.
- В-четвертых, новой информацией об одном-двух интересных признаках, присущих изучаемому предмету или явлению, которая по ходу изучения темы берется из рассказа учителя или прочитанного текста.

2. *Работа над логикой высказывания.* В младших классах она должна быть результатом четкой организации предметной деятельности школьников (рассматривание предмета в определенной последовательности, выполнение строго по плану практических действий с ним, составление предмета из частей и др.) и фиксации этой деятельности в виде картинного, схематического или словесного плана.

На уроках чтения и развития письменной речи, как в младших, так и в старших классах последовательность изложения мыслей, логическая связь частей высказывания отрабатываются с опорой на серию сюжетных картинок, собственные рисунки детей и иллюстрации в книге, на словесный план к прочитанному тексту или заданной теме.

По мере перехода учащихся из класса в класс словесный план становится доминирующим при подготовке их к связному изложению мыслей.

3. *Организация языковой основы для высказывания.* Решение этой задачи предполагает, что школьники,

- во-первых, приобретают необходимый словарь и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей по теме и,
- во-вторых, овладевают специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое.

Это требование реализуется с помощью словарной работы, построения предложений с усвоенными словами, ответов на вопросы двумя-тремя предложениями, которые по образцу или напоминанию учителя связываются личными и указательными местоимениями, местоименными наречиями, одними и теми же видо-временными формами глагола и др.

4. *Четкая постановка перед детьми цели высказывания,* что фактически определяет направление, по которому должен строиться рассказ. Например, учитель не просто предлагает учащимся воспроизвести содержание картины Ф.Г. Решетникова «Опять двойка», а требует рассказать, какими средствами художник показывает раскаяние мальчика.

5. *Организация самого высказывания.* Она осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематический (символический), словесный планы. При этом учитель сводит до минимума собственную речевую деятельность, молча указывая на признак предмета или его символическое изображение (несколько цветных полосок на листе бумаги или несколько различных геометрических фигур могут подсказать ученику, что необходимо упомянуть цвет предмета, его форму и т.д.) либо на пункт плана, по поводу которого учащийся должен говорить в данный момент.

При необходимости учитель прибегает к помощи других школьников для дополнения, исправления речи ребенка. Важно, чтобы речевой поток детей не

прерывался часто репликами учителя. Предварительная работа по подготовке изучения темы, логики ее развития, отбору языковых средств должна подвести детей к самостоятельному коллективному или индивидуальному связному высказыванию.

Работу по развитию связной речи можно начинать уже в 1-м классе. При соответствующих средствах активизации речевой деятельности большинство школьников этого года обучения составляют связные короткие тексты на основе прочитанного, по серии сюжетных картинок. Картинный план дает детям возможность воспроизводить последовательно 3—4 предложения.

6. *Многократная тренировка в устных связных высказываниях с использованием разнообразной тематики и видов упражнений; пересказ текста, описание предмета; рассказывание по серии сюжетных картинок, одной картинке, опорным словам, предложенной теме, заданному началу и т.д.*

Руководство выполнением любого вида упражнений в связной речи обязательно состоит из следующих этапов: подготовка к высказыванию (целевая установка, мотивация речи детей), планирование изучаемого материала и, наконец, его оформление (лексическое, морфологическое, синтаксическое).

5. Развитие устной речи на специальных уроках в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности

Как уже говорилось ранее, наиболее благоприятные условия для работы по развитию речи учащихся (в том числе и связной) создаются на специальных уроках развития устной речи. Именно на этих уроках в центре внимания стоят задачи формирования речевых навыков учащихся, особенно четко прослеживаются теснейшая взаимосвязь видов работы над всеми компонентами языка, нацеленность на подготовку содержательной и речевой базы для развития связной речи, на опережающее освоение детьми многих языковых структур (простое предложение с однородными членами, сложное предложение, структура текста, языковые средства связи и др.) до изучения их как грамматических явлений.

Непосредственными **задачами уроков развития устной речи** являются:

- Расширение круга представлений об изучаемых предметах и явлениях окружающей действительности.
- Постоянное повышение речевой мотивации учащихся.
- Одновременное развитие всех сторон (фонетической, лексической, грамматической) устной речи с целью обеспечения языковой базы для более четкого и полного освещения темы.
- Организация связных высказываний школьников.

Рассмотрим методические решения каждой из этих задач в отдельности.

Недостаточность содержательной стороны речи умственно отсталых детей в значительной степени тормозит их речевое развитие. Еще Жан-Этьен Эскироль, французский психиатр, в начале XIX в. отмечал, что умственно отсталый ребенок ограничен в своей речевой деятельности не потому, что не может говорить, а потому, что ему нечего сказать. В этой связи изучение предметов и явлений окружающего мира, накопление сведений о них является непременным условием организации речевой практики школьников.

Усвоение знаний о предметах и явлениях окружающего мира осуществляется на основе демонстрации предметов, тщательного изучения их признаков, наблюдения за предметами и явлениями в естественных условиях на экскурсиях, во время различных практических работ.

Рассматривая предмет или наблюдая за ним, школьники выделяют

- его постоянные или вариативные признаки (лимон всегда кислый, а яблоко — кислое или сладкое);
- классифицируют предметы (корова — домашнее животное, а лось — дикое);
- устанавливают причинные связи явлений (снег не лепится, потому что снежинки твердые);
- они твердые, потому что на улице мороз).

Для обеспечения точности получаемых сведений и осуществляемых умственных операций работа по ознакомлению с новым материалом опирается на максимальное участие в этом процессе различных анализаторов, на привлечение опыта школьников, на их практическую деятельность.

Большое значение в познании окружающего мира имеет также слово учителя, которое направляет наблюдения детей, помогает осмыслить полученные впечатления, систематизировать их, установить причинно-следственные связи. Чаще всего в качестве словесных методов обучения на этих уроках используется **беседа**. К ее подготовке и проведению предъявляется ряд требований:

1. Беседа должна быть отработана по содержанию и структуре. Необходимо продумывать, как начать беседу, что будет составлять ее основную часть и какова будет концовка. При этом важно, чтобы каждая часть беседы была построена методически разнообразно. Это необходимо, чтобы сохранить внимание детей в течение всего времени.
2. Учителю следует заранее планировать речевой материал, которым он будет пользоваться в процессе беседы. Употребление незнакомых детям или неточно воспринимаемых ими слов, сложных конструкций может привести к непониманию учащимися задания в целом. Вместе с тем излишне примитивная речь не ведет за собой развитие детей, не становится положительным образцом для подражания. Найти золотую середину можно только тогда, когда учитель заранее вносит в план урока примерные вопросы и реплики, которые применит в ходе беседы. Не менее важно предусмотреть чередование трудных и легких вопросов, чтобы можно было вовлечь в работу не только более подготовленных, но и слабых по успеваемости школьников.
3. Кроме вопросов и заданий, ориентированных на простое воспроизведение увиденного или услышанного («Что это? Какой формы, цвета?»), в беседу должны быть включены задания творческого характера («Сравни. Объясни, почему. Докажи»). Например, при разборе строения тела кролика во 2-м классе учащиеся показывают передние и задние ноги, сравнивают их, наблюдают за передвижением кролика, после чего учитель задает вопрос: «Почему он так передвигается?» Трудный для детей вопрос следует заранее разделить на ряд дополнительных, которые помогут учащимся прийти к самостоятельным выводам («Собака может ходить спокойно, не прыгая? А кошка? Ноги у них по длине разные? А у кролика? Так почему он передвигается прыжками?»).
4. Вопросы и задания учителя должны быть правильно интонированы с точки зрения расстановки в них смысловых акцентов («Почему поезд метро может ехать очень быстро?») и наличия интонации заинтересованности («А теперь послушаем, что Лена расскажет о своей кошке. У Лены кошка рыжая. А мы какую наблюдали?» И т.д.).
5. Важно также, чтобы первоначальные впечатления детей и попытки выразить их не перебивались строгими репликами учителя по поводу полноты их ответов. Это формализует беседу, снижает интерес к теме. Переходить к полным ответам нужно после того, как будет реализовано первое эмоциональное восприятие. Тогда можно вводить плановое рассматривание предмета, отрабатывать нужные конструкции предложений.
6. Принимая во внимание то, что не все умственно отсталые дети могут сразу переключаться на другую форму работы, учитель не обрывает ученика, хотя тот отвечает одним словом, не оценивает ответ как неверный, если он правильный по содержанию. Реплики типа: «Неверно. Кто скажет правильно?» — снижают и без того слабую речевую мотивацию школьника.

Выявляя и уточняя знания учащихся в процессе беседы о предметах и явлениях, учитель обязательно предусматривает введение новой информации, с тем, чтобы расширить представления детей об изучаемом материале. Дополнительные сведения по теме даются небольшими «порциями» и сообщаются, как правило, через **рассказ учителя или**

чтение им текста об одном—трех интересных фактах.

В последующих ответах по данной теме учащиеся должны будут отразить новые знания, а также представления, которые у них имелись и были уточнены на уроке.

Несмотря на значение речи учителя как метода обучения, выступающего в различных видах (рассказ, чтение, объяснение, вопросы, задания), его применение должно быть предельно ограниченным. К сожалению, на практике часто наблюдается многословие педагога, утомляющее детей, а главное, препятствующее реализации основной цели этих уроков — развитию речи самих школьников.

Несомненно, что включение умственно отсталых детей в речевую деятельность — работа очень сложная, так как для них характерна речевая пассивность (отсюда и попытки учителей подменить речь школьников собственной речью). Причину речевой пассивности школьников следует искать не только в недоразвитии речи, но и в недостаточности волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание делиться своими впечатлениями.

Создание условий для повышения речевой мотивации на уроках развития устной речи требует использования ряда методических приемов и видов работ.

Из психологической литературы известно, что зрительно воспринимаемый объект быстро перестает интересовать умственно отсталых учеников, поскольку их ориентированная деятельность очень кратковременна. Помочь учащимся сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение более продолжительного времени могут различные действия с этим предметом (конструирование, рисование, бытовой труд и др.). В процессе предметной деятельности мотивы для высказываний возникают значительно легче, чем в условиях формальных словесных упражнений.

Широко используя предметно-практическую деятельность учащихся с целью преодоления их речевой замкнутости, учитель принимает во внимание специфическую направленность этой работы на уроках развития речи. Если цель уроков труда и рисования — предметный результат деятельности, то цель уроков развития речи — правильно сформированная и сформулированная в предложениях мысль. Если практическая деятельность требует большой затраты времени, отработка задания может быть перенесена на внеклассное время.

Важное значение для повышения речевой активности детей имеют также различного рода игры (лото, отгадывание задуманного предмета, викторины, сюжетно-ролевые игры и др.). Для сюжетно-ролевых игр желательно подбирать несложный реквизит: мелкие части одежды, головные уборы, предметы труда, подчеркивающие характер деятельности или особенности субъекта. Все это помогает ученику войти в роль, создает дополнительные речевые стимулы.

Интерес к теме, желание говорить поддерживается и манерой ведения урока, заинтересованностью учителя в том, о чем он спрашивает, его умением не подавлять речевую активность детей. Как уже говорилось ранее, на этих уроках недопустимы негативное отношение педагога к речевым ошибкам учащихся, резкое прерывание их речи. Любую, даже не очень удачную, попытку ученика выразить свою мысль лучше поддержать и тактично помочь ребенку исправить неточность. Успехи детей можно поощрять различными атрибутами: флажками, фишками, жетонами — с последующим названием победителей и их награждением.

Решение третьей задачи — расширения сферы употребления школьниками словарных средств, формирования навыков точного их употребления в структуре предложений — происходит параллельно с реализацией предыдущих целей урока или осуществляется как самостоятельный этап. При этом в работе над каждой языковой единицей решаются свои дополнительные задачи. Так, словарная работа на уроках развития устной речи ведется в трех основных направлениях:

- обогащении запаса слов за счет введения новых лексических единиц,
- уточнении значений уже известных слов,
- активизации пассивного словаря детей.

Для работы по всем этим направлениям полезными являются следующие упражнения:

1. *Называние предметов и их частей.* Например, работа с таблицей «Чего не хватает?» по теме «Посуда» (3-й класс), когда учащиеся называют отдельные предметы посуды и указывают, какой части недостает каждому из них (кастрюля без крышки, чашка без ручки, чайник без носика, вилка без зубчика и т.п.). Называя предметы и их части, ученики производят различного рода группировки, сортировку объектов, выделяют четвертый лишний и т.п.
2. *Называние действия или состояния изучаемых предметов.* Например, игра в лото, учебной задачей которой является подбор не менее двух-трех действий, присущих предмету, после чего требуется закрыть его изображение на карточке фишкой.
3. *Называние признаков.* Так, по теме «Овощи, фрукты, ягоды» можно уточнить и расширить значение слова *сочный*. Школьникам предлагается из ряда предметов — плодов и корнеплодов (натуральные, муляжи или картинки) — выбрать сочные (предметный ряд: морковь, картофель, виноград, арбуз, яблоко, огурец). Далее необходимо распределить выбранные предметы от самого сочного к наименее сочному.
4. *Работа с загадками.* Эти упражнения помогают еще раз закрепить слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков. Надо иметь в виду, что школьники 1—2-го классов не в состоянии представить предмет, зашифрованный в сложных метафорических выражениях. В процессе работы с загадками учитель обращает внимание детей на то, как легко угадать предмет, о котором в загадке употреблены точные слова, характеризующие его особенности. Кроме отгадывания народных и литературных загадок учащиеся тренируются в самостоятельном составлении загадок, называя характерные признаки предмета.
5. *Сравнение предметов на основе определенных признаков* (цвет, форма, размер и др.) или характерных действий. Чтобы избежать скучного однообразия, свойственного такому виду заданий, учитель может в качестве игрового момента использовать соревнование: какой ряд наберет больше общих или различных черт при сравнении двух предметов или явлений по теме «Курица и утка» (3-й класс) или «Ель и сосна» (4-й класс). Каждый ряд фиксирует количество набранных слов на цветной таблице с кармашками, вкладывая в них полоски со словами или их графическим изображением.
6. *Анализ и синтез:* разделение предмета на части и узнавание целого по его частям. Можно использовать игру в лото, на карточках которого нарисованы части различных предметов. Ведущий называет или показывает предмет по определенной теме, а ученики находят на своих карточках части этого предмета, называют их и закрывают фишкой нарисованную часть. Интересна работа с таблицами, на которых изображены одни и те же части различных предметов, например, по теме «Дикие животные» (4-й класс) таблица «Чьи это хвосты?», по теме «Птицы» (4-й класс) таблица «Чьи это клювы?» и др.

7. *Классификация предметов по основному признаку* (местоположение, материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию).
8. *Работа с антонимами и синонимами*. Программа по развитию устной речи предоставляет большие возможности для накопления словаря антонимов. Уже в 1-м классе даются темы, основанные на сравнении, когда можно, опираясь на наглядные средства, обозначать противоположные признаки. По мере накопления словаря можно и в этой работе использовать игровые приемы.
9. *Подбор однокоренных слов*. Начиная со второго года обучения можно предлагать ученикам подбирать родственные слова с опорой на наглядные средства.

Работа над предложением выступает как самостоятельный раздел на уроках развития речи и как подготовка к овладению учащимися связной речью. Фактически предложение является тем строительным материалом, из которого создается сложное целое — текст.

Традиционно упражнения, способствующие формированию умения составлять предложения, различаются по степени самостоятельности учащихся при их выполнении — это упражнения по образцу, конструктивные и творческие.

Упражнения по образцу предполагают составление предложений, аналогичных по структуре заданному, но с заменой некоторых слов. Этот вид работы широко применяется в различных дидактических играх, когда учащимся приходится поочередно отвечать на один и тот же вопрос.

Отработка предложений по аналогии может осуществляться и при составлении загадок. Первоначально учитель дает образец загадки.

При выполнении детьми упражнений по аналогии их внимание обращают на правильное интонирование: в первом предложении загадки акцентируется интонация перечисления, во втором предложении — интонация вопроса.

К тренировочным упражнениям этого вида можно отнести и выразительное повторение предложений вслед за учителем при заучивании наизусть коротких стихотворений о предмете для закрепления его признаков или при проведении физкультминутки.

К этой же группе упражнений можно отнести составление ответов на вопросы, когда вопрос служит основой для выбора конструкции предложения и словарного материала.

В группу конструктивных упражнений входят следующие:

1. Восстановление деформированного предложения. При этом слова могут быть даны в исходной (*граница, гнездо, вить, деревья, на*) или нужной форме (*летом, помогают, птицы, фруктов, урожай, сохранить*).
2. Ступенчатое распространение предложения. Например, по картинке составляется предложение: *Ученик чистит ботинки*. Подставляется предметная картинка. Предложение распространяется: *Ученик чистит ботинки щеткой*. На вопрос «Как чистит ученик ботинки?» следует ответ, увеличивающий предложение еще на одно слово.
3. Соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами. Например, предлагаются две картинки: мальчик умывается и мальчик чистит зубы. Ученики составляют по ним два предложения. Далее между картинками ставится карточка с союзом *и*. Учащиеся объединяют два предложения в одно, перечисляя действия мальчика. Для того чтобы эти упражнения не были скучными, можно ввести элементы игры: вопросы записываются на листочках и раздаются. Ученики каждого ряда по очереди зачитывают свои вопросы, адресуя

их любому ученику из ряда-соперника. Ответы оценивает весь класс, выявляется ряд-победитель.

4. Редактирование предложений, содержащих речевые или смысловые ошибки.

Учащиеся читают текст, находят ошибки и обсуждают, как их лучше исправить. Работа над каждым предложением текста готовит детей к точному выбору слов, правильному их согласованию, овладению средствами межфразовой связи.

Упражнения творческого характера тоже могут быть разными. Предложения составляются по опорным словам, по предметным картинкам (скворец и скворечник), по одной предметной картинке (посуда), по сюжетной картинке (на скотном дворе), на основе имеющихся у детей представлений (деревья осенью). Эти упражнения готовят школьников к составлению текста.

Работа с текстом выделяется как самостоятельная задача и требует использования дополнительных приемов, которые обеспечивают смысловую целостность и языковую связность высказывания.

Последовательность и логика развития темы, ее смысловая законченность обеспечиваются работой над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Виды плана, которые могут быть предложены учащимся на уроках развития речи, различны — это картинный план к каждому предложению текста, серия сюжетных картинок, отдельные части общей картины, картинно-символический и словесный планы.

Как показал опыт работы, первый вид плана приемлем уже в 1-м классе. Ученики оказываются в состоянии, опираясь на план, составлять микротекст из трех-пяти предложений после предварительной коллективной отработки фразы по каждому пункту.

Для устранения однообразия в работе по составлению текста используют различные виды планов, модифицируя их. Так, картинный план можно представить в виде отдельных предметных картинок. Например, по теме «Кошка» (1-й класс) дается такой рассказ: «У кошки были котята. Котята спали на коврик у окна. Однажды на окно влетел петух. Котята испугались и спрятались под коврик. Кошка набросилась на петуха и выгнала его».

Рассказывая, учитель прикрепляет к доске картинки, обеспечивающие предметную основу для каждого предложения. Картинный план помогает первоклассникам точно передать содержание рассказа, употребив необходимые глаголы, обозначенные на плане стрелочками.

По картинному плану можно сочинять сказку. Так, во 2-м классе при ознакомлении с новыми овощами и повторении ранее усвоенной информации школьники вместе с учителем придумывают сказку. После окончания сказки ученики пересказывают ее, ориентируясь на картинный план.

В качестве плана могут также быть предложены: сюжетная картинка, разрезанная вдоль на части («Признаки зимы»), картинка, изображающая определенное место, куда последовательно, как на аппликации, прикрепляются фигурки предметов, людей («Квартира», «Семья», «Улица»), собственные рисунки детей («Птицы», «Звери») и др.

Символический план может быть полностью выполнен графически: несколько полосок разного цвета подскажут ребенку, что нужно рассказать о цвете; нарисованные

геометрические фигуры — о форме предмета; большая и маленькая полоски — о его величине и др. В специальной школе символический план, как правило, отдельно не используется. Чаще всего его объединяют с картинным.

В 3—4-м классах наряду с картинно-символическим планом работа над построением связного высказывания проводится с опорой на словесный план в виде вопросительных или назывных предложений. Вопросительный план, как более легкий для составления ответа, используется тогда, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность.

Работа над структурой текста должна начинаться уже во 2-м классе.

Работа над межфразовыми средствами связи ведется в двух направлениях: отбор специальных слов и словоформ, обеспечивающих связь предложений в тексте, и преодоление словарно-стилистических ошибок, развитие у учащихся умения более точно выражать свои мысли. В процессе работы над текстом составляется синонимический ряд (заяц, зверек, он, беляк или др.), пользуясь которым учащиеся преодолевают определенную стереотипность в употреблении слов, называющих один и тот же предмет; учатся правильно использовать видо-временные формы глагола с учетом одновременности или разновременности протекания действия (*Мы были на экскурсии. Падал пушистый снег. Все деревья стояли в инее и т.д.*); заменяют менее точные слова более точными (*Шея у лебедя длинная* вместо *большая* и др.).

Работа над содержательной и языковой сторонами текста осуществляется одновременно. Коллективно обговаривается каждый пункт плана и так же коллективно исправляются стилистические ошибки в оформлении текста.

По ходу составления (одним учеником или несколькими) отдельных предложений рассказа остальные дети вносят стилистические и логические исправления. Если некоторые учащиеся выходят за рамки одного предложения по каждой картинке, учитель одобряет их действия, подчеркивает значимость сказанного для развития сюжета, его уточнения.

После отработки предложений по каждой картинке школьники воспроизводят весь рассказ или описание самостоятельно, ориентируясь на серию картинок и полоски как на план. Учитель в случае затруднений молча указывает на отдельные предметы на картинках и помогает определять последовательность, уточнять цель высказывания.

Полное воспроизведение текста для сохранения внимания и интереса к нему желательно проводить в условиях, приближенных к игре: рассказ по цепочке (игровая задача — не разорвать ее), соревнование рядов в составлении рассказа, рассказ-эстафета (ученик составляет текст по одному или двум пунктам плана и передает эстафету другому).

Работа, направленная на решение всех вышеназванных задач на уроках развития устной речи, специальная работа по формированию навыков построения связных высказываний в значительной степени способствуют совершенствованию речевой практики учащихся, готовят детей к высказыванию развернутых сообщений на уроках труда, географии, естествознания, а главное — помогут им полнее реализовать себя при выходе из школы.

6. Развитие связной письменной речи

Развитие связной письменной речи у умственно отсталых детей является еще более сложным процессом, чем формирование устной речи. Учитель специальной школы сталкивается с множеством трудностей в практическом решении этого вопроса. Одни трудности связаны со спецификой самой письменной речи, другие — с особенностями развития детей.

Письменная форма речи, так же как и устная, является важным средством коммуникации. Ее развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем письменная речь не есть простой перевод звуков в графические знаки. Отмечая особенности письменной формы речи, Л.С. Выготский указывал на то, что эта форма является **более абстрактной** по сравнению с устной. Она протекает без собеседника, лишена интонационной оформленности и таких экстралингвистических факторов, как мимика, жест, общность ситуации, иными словами, тех средств, которые выполняют роль дополнительных стимулов к речи.

Письменная речь отличается также большей **осознанностью и регламентированностью**, так как предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звуковых комплексов, наличие умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы, правильно фиксировать их на письме, наиболее точно отбирать слова, знание правил орфографии. Не случайно эта форма речи развивается у детей лишь в процессе школьного обучения.

Лишенная экстралингвистических факторов и интонирования, присущих устной речи и облегчающих осмысление информации, письменная речь должна быть **более развернутой** по сравнению с устной, для того чтобы ее содержание стало понятным читающему.

Недостатки логического мышления умственно отсталых детей, медленный темп усвоения нового, особенности речевого развития затрудняют формирование связной письменной речи. Кроме того, нарушение внутренней речи делает более сложной подготовительную работу над мысленным планом высказывания, формулированием предложений «про себя».

Многоаспектность задач, которые необходимо решать в процессе письменной речи (обдумать содержание, отобрать нужные слова, наметить определенную последовательность изложения, правильно построить предложения, связать их в единое целое, орфографически верно записать слова), создает еще большие трудности в работе с умственно отсталыми детьми. Эти трудности усугубляются недостаточным развитием навыка самоконтроля, что мешает школьникам осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок.

Вместе с тем работа над письменным высказыванием значительно продвигает учеников как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности. При этом связная письменная речь, как говорилось ранее, по мере ее формирования становится богаче устной, поскольку учащиеся располагают временем для лучшего осмысления содержания, выбора слов, построения предложений.

Работа, направленная на развитие связной письменной речи в специальной школе начинается со 2-го класса. Правда, здесь можно говорить не о письменной форме речи в

полном смысле слова, а только об отдельных ее элементах. Учащиеся записывают коллективно составленные предложения в виде подписей под картинками, учатся давать письменный ответ на вопрос учителя. При этом сложность вопросов, как и сложность ответов, возрастает от класса к классу. Рекомендуется формировать навык составления ответов на вопросы в следующем порядке:

- ответы на вопросы, требующие простого названия предмета (что это?);
- ответы на вопросы, требующие краткого или более полного описания отдельного факта (что делает? какой?);
- ответы на вопросы, требующие сопоставления (каковы по форме два предмета?);
- ответы на вопросы, требующие развернутого высказывания из двух, трех и более предложений (где были? чем занимались?).

В 3-м и 4-м классах школьники пишут изложения по плану, подробно разработанному учителем, дают описания некоторых предметов по коллективно составленному плану, восстанавливают деформированный текст, распространяют его, учатся записывать простейшие наблюдения за природой.

Большинство видов работ в младших классах выполняются коллективно. При этом у детей формируют привычку перед записью четко произносить предложение, проговаривать в процессе выполнения работы слова по слогам, проверять изученные орфограммы, внимательно читать записанные предложения. Отвечая на вопросы, дети работают в той же последовательности и при постоянном контроле со стороны педагога. Учитывая недостатки внутренней речи детей, педагог предлагает им для усиления речевых кинестезий произносить составляемые предложения шепотом.

Для лучшего закрепления умений написания сочинений детям предлагаются задания на составление небольших по объему текстов с использованием слов на изучаемую орфограмму. Школьники вспоминают те правила оформления текста, с которыми они познакомились ранее на уроках развития устной речи:

- не забывать о начале и конце рассказа,
- начинать с одного и того же слова рядом стоящие предложения,
- не повторять в них одни и те же слова,
- отделять предложения друг от друга,
- для связности высказывания использовать специальные слова и др.

Таким образом, дети уже в младших классах учатся распределять свое внимание между всеми компонентами письменной речи, четко формулировать предложения, разнообразить конструкции, осуществлять контроль за своим письмом.

В старших классах виды работ усложняются: школьники пишут изложения по готовому или коллективно составленному плану, сочинения на разные темы с использованием картинок, изучаемого литературного материала, по опорным словам, на основе наблюдений, практической деятельности. Начиная с 8-го класса вводятся сочинения и на свободную тему.

Контроль со стороны учителя в связи с затруднениями детей, вызываемыми многоплановостью действий при письме, необходимостью лексико-грамматически и стилистически правильно оформлять материал, продолжает играть большую роль и в старших классах. Вот почему очень важно сохранить ту последовательность в выполнении отдельных компонентов письменной речи, с которой учащиеся познакомились в младших классах. Учитель время от времени усиливает контроль за порядком действий учеников,

используя коллективные формы проработки отдельных тем, в частности свободный диктант, когда самостоятельная запись детей бывает ограничена тремя-четырьмя предложениями и легче проследить за тем, что они делают.

Большое значение в старших классах приобретает предварительная работа над темой, которая затем будет предложена для сочинения или изложения (но не сам будущий текст). Эта работа ведется на уроках чтения, грамматики и правописания, где отрабатывается содержательная сторона, расширяется круг слов для отражения темы в речи, подбираются выразительные средства языка, синонимы для предупреждения тавтологии, используются различные конструкции предложений. Как правило, подготовка к изложению и сочинению происходит в течение трех-четырёх уроков, предшествующих самостоятельной письменной работе. В процессе такой подготовки осуществляются подбор словаря, разбор слов по составу, анализ орфограмм; составляются словосочетания, предложения, короткие тексты.

Творческая работа выполняется в пределах одного часа. Количество изложений и сочинений, выполняемых с большей или меньшей степенью самостоятельности, колеблется от 8 до 10 для каждого года обучения. Поскольку такого количества упражнений с творческими заданиями явно недостаточно, чтобы хоть в минимальной степени продвинуть детей в овладении некоторыми умениями написания сочинений и изложений, необходимо на всех уроках грамматики и правописания вводить в качестве отдельного этапа письменные задания по развитию речи.

Структура специальных уроков развития письменной речи определяется видом заданий, но вместе с тем эти уроки имеют и общие установки.

Урок начинается с предварительной беседы и выявления знаний учащихся по теме. Затем школьники знакомятся с содержательной частью подготовленного материала. Это могут быть картина, опорные слова, текст и др. — в зависимости от вида работы. Следующие этапы урока такие: анализ предъявленного материала, составление плана или обсуждение готового плана, словарно-фразеологическая работа, примерный рассказ или пересказ по некоторым пунктам плана и самостоятельное написание учащимися изложения или сочинения.

Для предупреждения побочных ассоциаций большое внимание уделяется работе над соответствием плана рассказа его заглавию. План должен быть небольшой по объему, но четко и эмоционально сформулированный. Во время словарно-фразеологической работы против каждого пункта плана можно записать слова и выражения, образно раскрывающие тему. Надо отметить, что умственно отстающие ученики плохо используют заготовленный речевой материал, если он не связан с отдельными пунктами плана.

Составлять учащимися полный устный пересказ по всем пунктам плана нецелесообразно.

- Во-первых, потому что любой пересказ даже лучшего ученика имеет недостатки, в результате чего оказывается несовершенным образец для всех остальных детей;
- во-вторых, содержание рассказа уже разбиралось коллективно, а повторение одного и того же материала утомляет школьников, снижает их интерес к уроку;
- в-третьих, устный рассказ, предшествующий письменному, придает сочинениям и изложениям школьников однообразный характер.

Вместе с тем, устный рассказ позволяет предупредить некоторые речевые недочеты,

зафиксировать в речи детей подготовленный словарный материал. Учитывая то положительное, что дает устный предварительный пересказ, учитель организует его только по некоторым пунктам плана. Например, можно отрабатывать начало рассказа, которое, как правило, всегда затрудняет детей. Начало может быть воспроизведено двумя-тремя школьниками и представлять различные варианты вступления. Для того чтобы дети не повторялись, учитель ставит перед последующими рассказчиками вопрос: «Как по-другому можно начать рассказ?» Таким же образом можно обговорить пункт плана, особенно значимый для развития сюжета, концовку рассказа. Проявление учащимися внимания, их интерес должны стать теми критериями, которые определяют количество пунктов плана для устного воспроизведения.

Поскольку в условиях специальной школы все творческие работы являются обучающими, дети должны уметь пользоваться на таких уроках орфографическим словарем, рабочими тетрадями, в которых они на предыдущих уроках записывали слова и выражения по теме, а также помощью учителя. Школьникам, не подготовленным к выполнению подобных работ, предлагаются доступные для них задания, но по той же теме.

После написания изложения или сочинения и его анализа проводится работа над ошибками. Она носит такой же обучающий характер, как и выполнение творческих заданий. При этом используются тексты работ учащихся. Отрывки из текстов записываются на доске, но фамилию ученика не называют. Школьники прочитывают последовательно записанные предложения, отмечают неточности, пропуски или искажения в передаче смысла, предлагают пути к исправлению ошибок. Параллельно отмечаются неправильный порядок слов, их неточное употребление, неверное использование языковых единиц для межфразовой связи, нарушение структуры предложений. Исправленные предложения записывают на другой половине доски. После окончания работы над текстом или его частями первый и второй варианты сравниваются. Учитель поощряет попытки учеников объяснить, за счет чего достигнуто улучшение текста. По мере исправления и записи откорректированного предложения на доске школьники фиксируют его в тетрадях. Работа над орфографическими ошибками выполняется самостоятельно на основе замечаний учителя на полях тетради.

Специфическим видом связной письменной речи является деловой документ. Работа над ним не только обогащает письменную речь учащихся, но и является своеобразной формой их подготовки к жизни. Необходимость составлять деловые бумаги возникает у выпускников школы сразу после ее окончания.

Программой специальной школы предусмотрено обучение составлению многих видов деловых бумаг начиная с 4-го класса. Эта работа обычно связывается с необходимостью оформить нужный документ, например, подготовить объявление о праздновании в школе Нового года, составить телеграмму маме, заявление по поводу производственной практики и др.

Обучение составлению любого вида деловой бумаги происходит примерно в следующем порядке:

- учитель раскрывает значение данного документа (вида деловых бумаг),
- говорит о необходимости правильно его оформлять,
- предлагает учащимся рассмотреть образец документа,
- коллективно заполнить такую же бумагу с несколько измененным содержанием,
- самостоятельно поупражняться в составлении подобного документа по образцу.

Если деловая бумага предназначена не для школы, то на заключительном этапе работы

важно организовать ее заполнение в соответствующем учреждении (почта, телеграф, завод и др.).

Как правило, вся работа по составлению деловых бумаг ведется в специальных тетрадях, где постоянно из года в год накапливается материал. При этом школьники осваивают не только сам процесс составления того или иного документа, но и умение писать его по форме. Такая тетрадь в дальнейшем становится для учащихся своеобразным справочником.

Надо отметить, что в большинстве учреждений в настоящее время вывешены образцы для заполнения деловых бумаг. Однако без специальной тренировки в их оформлении умственно отсталые учащиеся оказываются недостаточно подготовленными к правильному выбору нужного бланка, его заполнению. Вот почему работа с деловыми документами остается одним из направлений уроков по развитию письменной речи детей.

Литература

Аксенова, А.К. (1999) *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе*. М. ВЛАДОС.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Обсудите тему на тематическом форуме.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите задачи, которые реализуются в работе по развитию речи умственно отсталых детей. Кратко охарактеризуйте каждую из них.
2. Сформулируйте основные методические условия, обеспечивающие результативность работы по развитию речи. Обоснуйте каждое из них.
3. В чем вы видите специфичность реализации задач словарной работы на различных уроках русского языка?
4. Назовите три направления работы над предложением. Какие виды упражнений вы можете рекомендовать для реализации каждого направления?
5. В чем проявляется специфика работы над предложением на уроках русского языка разных видов (по чтению, грамматике и правописанию, развитию устной речи)?
6. Назовите требования, которые предъявляются в методике русского языка к работе над предложением. Чем обусловлено значение этих требований в обучении

умственно отсталых учащихся?

7. Какие требования предъявляются к методике формирования у учащихся монологической описательно-повествовательной речи? Раскройте суть каждого метода.
8. Назовите виды работ по развитию у школьников монологической речи. Как усложняется работа над рассказом и пересказом по годам обучения?
9. Объясните, почему в процессе уточнения и обогащения представлений умственно отсталых детей об окружающем мире важно сочетать наглядные, практические и словесные методы обучения.
10. В каких направлениях ведется работа по развитию у детей умения составлять текст?
11. Охарактеризуйте особенности связной письменной речи у умственно отсталых учащихся.
12. Охарактеризуйте особенности методики работы над сочинением и изложением.

Участие в тематическом форуме «Драм. кружок, кружок по фото...»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Нужно ли учителю специально заниматься развитием речи своих учеников?
- Как в рамках действующей программы и количества учебных часов "поместить" в урок еще и это?
- Как можно организовать работу по развитию речи ребенка с умственной отсталостью в условиях общеобразовательного класса?

Тема 6. Развитие навыка чтения

1. Общие принципы оказания помощи при нарушениях чтения и письма

Система оказания помощи детям с нарушениями чтения и письма определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми.

К общим принципам, на которых должна основываться эта деятельность, относятся следующие:

- **Раннее начало коррекции.** Своевременное оказание помощи значительно повышает шансы на успех.
- **Комплексность мероприятий.**
- **Преемственность** между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе: логопедом, учителем, врачом, психологом. Особенно важен контакт учителя и логопеда. Это необходимо для согласования коррекционных занятий с программой школы и, наоборот, для внесения некоторых изменений в методику преподавания в классе. При необходимости необходимо создать для ребенка щадящие условия обучения в классе.
- **Включение родителей.** Без сотрудничества учителя и родителей успех в работе недостижим.

Сотрудничество с родителями следует наладить в процессе бесед по развитию. Родителей необходимо информировать обо всех результатах исследований, обсудить их с ними. Родители должны знать ближайшие и отдаленные цели работы с ребенком, ожидаемый результат и предполагаемые сроки работы. Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу и формированию у них трезвого взгляда на вещи. Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком на занятиях.

Необходимо создать дома спокойную, удобную для чтения обстановку. В течение дня должно быть выделено время для чтения с таким расчетом, чтобы это было удобно ребенку. Телевизор на это время должен быть выключен. Хорошо, если члены семьи проявляют интерес к чтению и заинтересованность в том, что читает ребенок. В то время, когда ребенок читает, кто-то из родителей должен находиться поблизости, чтобы при необходимости помочь (объяснить незнакомое слово и т.п.) Достаточно находиться где-нибудь поблизости. Нередко от родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий.

Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением. При таких отношениях в семье ребенок, в свою очередь, старается порадовать родителей своими успехами. Следует предостерегать родителей от попыток стимулировать активность ребенка, сравнивая его с братом или сестрой, которые учатся лучше. Это не помогает, а закрепляет у ребенка сниженную самооценку и подавляет активность.

Прежде чем заниматься специальной работой по развитию навыков чтения и письма, необходимо сформировать функциональный базис навыков чтения и письма (или развивать те функции и способности, которые в этом нуждаются).

Формирование функционального базиса навыков чтения и письма

- *Стимуляция осознания звуковой стороны речи.* С помощью игровых и дидактических упражнений ребенка подводят к самостоятельному осознанию того факта, что непрерывный речевой поток можно членить не только на смысловые фрагменты, но и на отдельные звуковые комплексы: слова, слоги и звуки.
- *Стимуляция слухового внимания.* С помощью игровых и дидактических упражнений ребенка учат прислушиваться к природным, бытовым, техногенным и музыкальным звукам, понимать смысловое значение интонаций. Подобные упражнения особенно важны в тех случаях, когда причиной ошибок в письме является опора только на проговаривание.
- *Совершенствование фонематического восприятия и фонематических представлений.* Одновременно с постановкой правильного звукопроизношения (если оно нарушено) детей учат различать и дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на фоне слова. Проводится работа со словами, данными в различной грамматической форме. Формируя навыки фонематического анализа и синтеза, следует делать акцент и на операциях со слогами.
- *Развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления.*
 - Отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий. Ребенка учат планомерному последовательному анализу изображений и конструкций, оречевлению результатов анализа. Основные значимые элементы изображения или фигуры выделяются сначала на предметном уровне, с помощью шаблона, а затем эти действия переводятся в мысленный план.
 - Совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями: названиями основных геометрических форм, понятий величины, обозначениями пространственного расположения.
 - Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов. Детей в игровой форме учат, опираясь на «карту-путь», ориентироваться в лабиринте.
- *Формирование изобразительно-графических способностей.* Работа ведется в двух направлениях: развитие графо-моторных навыков и овладение графической символизацией. Для этого используются: штриховка по контуру, обводка, срисовывание геометрических фигур. В дальнейшем предлагаются: дорисовывание незаконченных рисунков, рисование с натуры с максимальной передачей деталей, дорисовывание рисунков с недостающими деталями, воспроизведение фигур и сочетаний нескольких фигур по памяти, письмо букв и слов по шаблонам.
- *Развитие сукцессивных способностей.*

- Последовательность действий и планирование – игры на выполнение многошаговых инструкций: по памяти, по опорным значкам.
 - Последовательность в пространстве. Для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей можно использовать разнообразные игры, в которых игровой сюжет требует запоминания или сравнения рядов реалистичных изображений, фигур, различающихся формой или цветом, расположенных в определенной последовательности.
 - Последовательность во времени: отстукивание ритмов, последовательность движений (зарядка), порядок времен дня, времен года, дней недели (для младших по картинкам, для старших – словесно).
 - Перекодирование пространственной последовательности во временную и обратно.
 - Последовательность в речи: порядок фраз в рассказе, во фразе (путаница); ряды слов (пароль); последовательность в стихах типа «Дом, который построил Джек»; последовательность в сказках («Репка», «Колобок» и т.д.); игры типа «Повтори и добавь» и др.
- *Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.*

2. Совершенствование навыка чтения

Приемы формирования навыков чтения, объем и полнота коррекционной программы зависят от того, на каком этапе овладения чтением находится конкретный ребенок. Для определения этого используются диагностические методы.

Полная программа формирования навыков чтения может содержать следующие этапы.

- Развитие речевого аппарата.
- Упрочение звуко-буквенных связей.
- Автоматизация слогослияния.
- Развитие целостного опознания слов.
- Расширение оперативного поля чтения.
- Развитие смысловой догадки (антиципации).
- Развитие скорости чтения текста вслух и про себя.
- Формирование понимания текста.

Развитие речевого аппарата

Развитие речевого аппарата служит развитию четкости произношения. Работу следует начинать с развития подвижности артикуляционного аппарата. С этой целью можно использовать разнообразные упражнения артикуляционной гимнастики.

Развитие четкого произношения осуществляется путем многократного проговаривания чистоговорок, скороговорок, пословиц, упражнений в четком проговаривании сочетаний гласных, слогов, абзаца, строфы. При произнесении фраз и текстов отрабатывается внятность, четкость произношения, интонационная выразительность.

Упрочение звуко-буквенных связей

Одновременно с развитием речевых предпосылок чтения необходимо формировать стабильный графический образ буквы (графемы) на полианализаторной основе. Для этого можно использовать традиционные упражнения, разнообразие, объем и количество повторений которых должно быть значительно увеличено.

Примеры упражнений:

- обводка пальцем контура букв;
- тактильное опознание «наждачных» букв;
- дермолексия (рисование букв на ладони ребенка и их узнавание);
- рисование букв в воздухе;
- рисование букв по трафарету;
- рисование букв на песке;
- узнавание букв, демонстрируемых в разном положении;
- лепка букв из пластилина;
- «письмо» букв методом насыпания (цветной песок, крупы);
- узнавание «недописанных» букв по их элементам;
- нахождение правильно и неправильно написанных букв и т.д.

Автоматизация слогосложения

На начальном этапе овладения чтением дети с трудностями овладения этим навыком (в том числе и дети с дислексиями) затрудняются не только в слогосложении, но и в *делении читаемых слов на слоги*. Это создает дополнительные трудности в чтении. Для преодоления этого препятствия можно использовать:

- деление слов на слоги в устной речи;
- подсчет количества слогов в слове на слух;
- цветовую маркировку слогов;
- упражнения по делению текста на слоги и др.

Для тренировки навыка *синтеза слов из слогов* при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операций последующего синтеза их в симультанный (одновременный) комплекс. Для этого могут быть использованы следующие упражнения.

- Последовательная демонстрация поодиночке карточек со слогами, из которых ребенок должен составить слово, при этом каждая следующая карточка закрывает предыдущую.
- Синтез слов из слогов при одном постоянном и одном сменяющемся слоге.
- Составление слов из слогов, предъявляемых в произвольном порядке и т.д.

Развитие навыка чтения происходит как процесс укрупнения и автоматизации оперативных единиц чтения (максимальное количество знаков, которое опознается одномоментно (симультанно) и является минимальной информационной единицей в процессе хранения (в оперативной памяти) и обработки информации).

Автоматизированная операция протекает без сознательного контроля и с большой скоростью.

Укрупнение оперативных единиц чтения (ОПЕЧ) влияет на успешность понимания прочитанного, которое происходит после воссоздания звуковой оболочки слова.

Т.е. ОПЕЧ должны удерживаться в оперативной памяти в правильной последовательности. С учетом объема оперативной памяти у младших школьников (5 плюс/минус 2) при побуквенном восприятии или при чтении длинных слов ребенок вынужден перечитывать слово несколько раз, чтобы перевести информацию из оперативной памяти в кратковременную. Темп чтения при этом низкий даже при внешне послоговом чтении.

Приемы автоматизации слогосложения

Используя ТОПЕЧ, определяются оперативные единицы чтения, которыми ребенок уже владеет на автоматизированном уровне. После короткого вводного курса на базе освоенного типа слогов, работу начинают со следующего по сложности уровня.

Задача: создать условия для запоминания слогов целиком, как целостной единицы чтения, минуя процедуру слогосложения.

Для детей школьного возраста используют **слоговые таблицы**, аналогичные нижеприведенным. В каждой таблице должны присутствовать как прямые, так и обратные

слоги того же буквенного состава, с мягкими и твердыми согласными. Обратные слоги со звонкими согласными следует исключить, так как при произнесении они оглушаются.

МА	ОК	ИМ
УМ	МИ	ГО
КО	АМ	МУ

БА	СО	АП	ЕЛ
ЛЕ	ИЛ	СА	ПУ
БУ	ЛИ	БЕ	ЗО
ОС	БИ	ПА	АС

МЕ	АШ	РИ	АМ	КУ	ЛЕ
ОМ	СУ	ВЕ	СИ	ОК	ПИ
ТУ	ОР	ИМ	ЛЯ	УС	ДО
ШИ	УК	РУ	ВЕ	ИЛ	ЧУ
ХА	ДИ	ИК	ЛИ	ИР	СО
СЕ	ПО	ША	РО	МИ	УТ

Используются таблицы с разными по сложности типами слогов. Работа идет по принципу усложнения речевого материала. Вначале отрабатываются слоги, состоящие из двух букв (открытые и закрытые слоги), затем закрытые слоги из трех букв, после открытые слоги со стечением согласных из трех букв, следом закрытые слоги со стечением согласных из трех букв и, наконец, слова со стечением согласных из одного слога.

Если при первичном обследовании выяснилось, что слоги типа СГ и ГС у ребенка автоматизированы, то коррекция начинается сразу с автоматизации слияния слогов типа СГС.

Процедура. Педагог в случайном порядке называет слоги таблицы и предлагает ребенку максимально быстро указать соответствующий слог в таблице и прочитать его.

На начальном этапе и с детьми с тяжелыми нарушениями можно использовать 9-клеточные таблицы. Типично использовать 16- и 36-клеточные таблицы. На одном занятии работают с парой таблиц. Для удобства работы заранее составляют списки тех же 36 слогов, входящих в тренировочную таблицу, но расположенных в иной последовательности, по которым учитель диктует ребенку слоги.

Фиксируется время, затраченное на работу с одной таблицей. Норма для 36-клеточной таблицы – около 3 минут. **С одной таблицей работают до стабилизации времени.**

Таблицы одного и того же уровня сложности даются на занятиях до тех пор, пока в первый день работы с новой таблицей время поиска не оказывается близким к 3 минутам (для 36-кл. таблицы). Это будет означать, что данный тип слогов автоматизирован и можно переходить к тренировке более комплексных слогов.

Хороший эффект **при регулярных упражнениях** (6-7) раз в неделю.

После освоения определенного типа слогов, таблицы можно использовать для нахождения ребенком слогов в той последовательности, в которой они произносятся педагогом в словах. В процессе работы педагог по очереди называет слова, а задачей ребенка является отыскивание в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности (соответствующей порядку их следования в слове). К примеру:

Слоговая таблица						Список слов
ТЫ	ШО	ВЫ	ЛО	ТА	ПА	камера, колесо, барыня, хорошо, сирота, канаты, вера, кора, раковина, гора, вино, пора, берега, пара, дыра, сапоги, пирог, волосы, ворота, высота, лимоны, лисица, яблоки, мужики, яблоня
ЛИ	ГИ	РА	СЫ	РЫ	ХО	
ЖИ	МЕ	ВИ	ЛЕ	НЫ	СА	
КИ	КА	ГО	НА	БА	РЕ	
ГА	КО	ВЕ	ДЫ	ЛЮ	ЦА	
СО	ПО	МУ	НО	НЯ	ПИ	
БЕ	СИ	РО	ВО	ЯБ	МО	

Развитие целостного опознания слов

В ряде случаев дети с нарушениями чтения во время чтения теряют строку, пропускают слоги, затрудняются в выделении слогов в напечатанном слове, возвращаются взглядом к уже прочитанной части слова и повторяют ее. Прежде чем развивать у них навык целостного опознания слов необходимо преодолеть эти трудности. Для этого можно использовать прием чтения с «окошечком». Существует три модификации данного приема, которые используются последовательно.

- Чтение с прямоугольным «окошком» размером в слог. Окошко вырезают в листе бумаги или полупрозрачной (лучше цветной) целлулоидной пленке, которым прикрывается читаемая строка. Ребенок (на начальных этапах это делает учитель) передвигает лист по строке и последовательно читает слоги, появляющиеся в «окошке». При этом темп чтения несколько замедляется, но исчезают ошибки, связанные с трудностями определения границ слога, и те, которые являются результатом попыток угадывания слога.
- Использование «окошка», открытого влево. Это позволяет оградить ребенка от интерферирующего влияния непрочитанной части слова. Этот прием оставляет ребенку возможность при необходимости вернуться к прочитанной части слова. Данный прием позволяет улучшить понимание прочитанного.
- Использование «окошка», открытого вправо. Этот прием исключает возможность возврата к уже прочитанному, тем самым стимулируя удержание этого в памяти. При некотором форсировании перемещения окошка по строке можно стимулировать ускорение темпа чтения.

Приемы по развитию целостного опознания слов

- Работу по формированию навыка целостного опознания слов можно начинать с чтения слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой. По мере продвижения в технике чтения даются группы до 50 слов: двусложные и трехсложные со слогами типа СГ и ГС с ударением на разные слоги (луна, куча, корова, золото, полоса); двусложные и трехсложные со слогами типа СГ и ГС с ударением на разные слоги с согласным в конце слова (бегал, мешок, поселок, молоток); односложные, двусложные и трехсложные слова со стечением согласных в разных позициях (стол, арка, куст, плечо, стакан, картошка, сапожник). Подбирается по 6-10 слов каждого вида, которые располагаются в столбик. Ребенку предлагается читать слова по столбикам.
- *Работа с таблицей слов.* Материал для занятий включает текст и таблицу, составленную из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке. Используются короткие тексты из 30-40 слов. Учитель читает текст вслух по одному предложению. Ребенку предлагается быстро отыскать в таблице слова, входящие в прочитанное взрослым предложение в соответствующей последовательности. Тексты подбираются адекватные по слоговой структуре относительно сформированных оперативных единиц чтения. В качестве усложнения ребенку предлагается таблица, состоящая из слов двух текстов. Тексты читаются последовательно. При этом оба текста содержат небольшое количество одинаковых слов. Задача ребенка отыскать слово в правильной грамматической форме.
- *Чтение слов и словосочетаний на время.* Используются однокоренные слова; паронимы; слова с разным корнем, но одинаковым окончанием; сочетания существительного с прилагательным. Для упражнений используются разные части речи.

- Чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением (слова-омографы).
- Чтение и исправление предложений, где нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф.

Расширение оперативного поля чтения

Вначале проводится работа по развитию зрительного восприятия с помощью периферического зрения. Могут использоваться приемы чтения таблиц цифр или букв (9 или 25 клеточные) с фиксацией взора в центре таблицы. Ребенку необходимо читать найти в таблице цифры в порядке возрастания (убывания) или буквы в алфавитном порядке.

Для расширения оперативного поля чтения можно использовать следующие приемы.

- Чтение слов в пирамиде. Слова разделены на 2 части, которые находятся на концах все увеличивающихся отрезков. При этом ребенок не должен перемещать взор, он должен быть зафиксирован на центре отрезка.

ко-|—|ра
 ве—|—|сы
 ли---|---|са
 го ----|----|ра
 зи -----|-----|ма
 ка -----|-----|ша
 ле-----|-----|то
 не-----|-----|бо

- Кратковременное восприятие (0,5 сек) и воспроизведение слов с постепенно увеличивающимся количеством букв.
- Кратковременное восприятие (0,5 сек) и воспроизведение постепенно увеличивающиеся количество слов.
- Кратковременное восприятие (0,5 сек) и воспроизведение словосочетаний и предложений с постепенно увеличивающимся количеством слов.

Развитие смысловой догадки (антиципации)

- *Антиципация частей поговорок.*
- *Антиципация частей диалогов.*
- *Чтение таблицы комбинаций согласных букв.* Таблица представляет собой квадрат, размером 15x15 см., разделенный на 225 клеток, в каждую из которых вписана какая-либо согласная буква. Частотность использования отдельных букв приблизительно соответствует норме русского языка. Для облегчения целеуказания таблица снабжена координатной сеткой: горизонтальные секторы обозначены римскими цифрами, вертикальные – буквами. Внутри сектора первая арабская буква обозначает ряд, вторая – колонку. Вначале ребенок находит букву по координатам (III – В – 2 – 1). Задача: восстановление возможных слов на основе заданных таблицей комбинаций согласных. Соответствующие гласные и мягкий знак добавляется произвольно. Найдя заданную согласную, ребенок комбинирует ее со стоящими рядом согласными и придумывает возможные слова.
- *Работа с решетками.* Решетка накладывается горизонтально на читаемую часть страницы и постепенно сдвигается вниз. При наложении решетки на текст перпендикулярные перепонки (4-6 мм.) перекрывают некоторые участки текста (буквы, буквосочетания, слова). Задача: воспринимая видимые в окошках

элементы текстов, ребенок мысленно восполняет перекрытые перепонками участки строки, восстанавливая смысл.

- *Работа с текстами*, в которых затушевываются буквы, части слов, окончания, нижние части текста.

Развитие скорости чтения текста вслух и про себя

- *Упражнение «Губы»*. Чтение с плотно сжатыми губами, прижатыми пальцем. Задача: предотвратить проговаривание, увеличить скорость чтения про себя.
- *Упражнение «Финиш»*. Чтение как можно быстрее (молча) до заданного слова (слово встречается в тексте один раз во второй половине текста). Задача: развитие скорости чтения. Важно проверять понимание прочитанного.
- *Упражнение «Буксир»*. Чтение молча синхронно с чтением учителя вслух. Учитель варьирует темп чтения. Средняя скорость несколько превышает темп чтения детей. Для проверки внимания и понимания прочитанного используются внезапные остановки.
- *Упражнение «Молния»*. Чередование при чтении молча комфортного темпа с максимально возможным (в течение 20 сек.) по команде педагога.

Формирование понимания текста

- Пересказ.
- Подбор сюжетной картинки (картинок).
- Рисование графических моделей по мере чтения текста.
- Чтение с пометками.
- Проверочные задания после прочтения текста про себя и др.

Проверочные задания

- 1-й тип. Короткие тексты (до 3 фраз) заканчиваются вопросами «Почему?», «Зачем?».
- 2-й тип. В коротком тексте пропущено одно слово. Ребенок выбирает пропущенное слово из предложенных.
- 3-й тип. После каждого короткого рассказа дается контрольное предложение, которое либо согласуется со смыслом, либо нет. Дети должны обосновать свой выбор.
- 4-й тип. После рассказа (10-15 фраз) дается от 3 до 5 контрольных предложений, часть из которых согласуется со смыслом рассказа, а часть нет. Часть из них предназначена для проверки понимания конкретного содержания текста, а другая – обобщенного.

Ориентировочная карточка

Учись читать правильно

- Следи, чтобы глаза двигались по строчке.
- Старайся не возвращаться к чтению прочитанного слова, если понял его.
- При чтении будь внимателен к каждому слову.
- Старайся понять, о чем читаешь.
- Читай ежедневно вслух и «про себя».

Литература

- Васильева Л.С. (2005). *Как научить детей правильно читать*. Саратов: Лицей.
- Корнев, А. (1997, 2002). *Нарушения чтения и письма у детей*. С.- Петербург, МиМ.
- Кубасова О.В. (2004). *Как помочь ребенку стать читателем*. Тула, АСТ АСТРЕЛЬ.
- Матвеева Е.И. (2005). *Учим младшего школьника понимать текст: Практикум для учащихся (1-4 кл)*. М.:ВАКО.
- Оморокова, М.И. (2007). *Совершенствование чтения младших школьников*. М.: Гном.
- Сальникова Т.П. (2001). *Методика обучения чтению*. М.: ТЦ Сфера.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Обсудите тему на тематическом форуме.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы общие принципы оказания помощи детям при нарушениях чтения и письма?
2. Какова роль родителей в процессе работы по совершенствованию навыков чтения и письма?
3. Каково содержание деятельности по формированию функционального базиса навыков чтения и письма?
4. Опишите сущность работы по автоматизации навыка слогослияния.
5. Какие приемы можно использовать для развития целостного опознания слов?
6. Какие приемы по формированию понимания прочитанного текста вы считаете наиболее эффективными?

Участие в тематическом форуме «Почему дети не любят читать?»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Действительно ли большинство школьников не любят читать?
- Почему, на ваш взгляд, это происходит?
- Какова роль взрослых (родителей, учителей) в воспитании интереса к чтению?
- Какие действия взрослых (в том числе учителей) усугубляют проблему?

Тема 7. Развитие навыка письма

1. Письмо как навык

Навык письма имеет собственную психологическую и сенсомоторную базу.

Письмо как вид деятельности можно представить в виде последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему:

- символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем (звуко-буквенная символика);
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (графическое моделирование слова);
- графомоторные операции (реализация графомоторной программы).

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех операций, которые протекают фактически **параллельно**.

Ключевыми процессами являются:

- фонематический анализ;
- акустико-артикуляторная дифференциация фонем;
- установление звуко-буквенных соответствий по правилам графики.

Звуко-буквенная символизация и графическое моделирование протекают иначе, если требуется использование орфографических правил.

При наличии орфограммы в слове или предложении более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений.

Вторая операция (*графическое моделирование слова*) производится в отношении только той части слова, которая не содержит орфограммы.

При этом наибольшие трудности вызывает не запоминание орфографического правила, а обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.

Предпосылки освоения и развития навыка письма:

- сформированность лексико-грамматической стороной речи;
- владение синтаксическим членением речевого потока на предложения и слова;
- полное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций;

- владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных навыков – кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме;
- развитие зрительного анализа, синтеза, мнестиса и пространственных представлений;
- зрелость высших форм произвольной зрительно-моторной координации;
- развитие сукцессивных способностей (способность воспринимать, анализировать и воспроизводить последовательно сенсорные образы);
- развитие межанализаторной интеграции и межсенсорного переноса.

2. Организация работы по формированию навыка письма

В начальной школе выделяют 3 линии овладения правописанием (они взаимосвязаны) – на основе:

- Соотнесения звука (фонемы) и буквы с учётом позиции звука и состава слова на основе развития фонематического (речевого) слуха учащихся.
- Запоминания буквенного состава слов, воспроизведения слов каллиграфически правильно без пропусков, замен, искажений.
- Применения правил, решения грамматико-орфографических задач, знания морфемного состава слов, проговаривания и списывания, активизации словаря, записи под диктовку и использования слов в собственных текстах и устной речи.

Писать согласно с правилами орфографии - значит писать орфографически грамотно.

Основные задачи урока русского языка – это формирование навыков грамотного письма, развитие письменной и устной речи учащихся и задача воспитания средствами предмета. Из них задача формирования автоматических навыков грамотного письма – наиважнейшая.

Грамотность - знание законов и правил родного языка в сочетании с твёрдыми навыками пользования ими в устной и письменной речи.

Начальная школа призвана обеспечить формирование прочных навыков грамотного письма. Проблема формирования навыков грамотного письма в начальных классах является одной из ведущих в курсе русского языка.

Грамотное письмо – это не просто движения пишущей руки, слуховые и зрительные представления, а особая речевая деятельность.

В решении задачи по обучению грамотному письму осуществляется связь всех сторон изучаемого языка – его фонетики, графики, словообразования, грамматики, семантики, лексики.

Умение писать грамотно должно переходить в устойчивый навык. Орфографические навыки приобретаются детьми по мере развития их речи, навыков чтения и письма.

Следовательно, для прочного навыка грамотного письма необходимо:

- развитие у учащихся фонематического слуха, произношения (**фонетика**);
- развитие мелкой моторики рук, умение правильно воспроизводить зрительный образ буквы (**каллиграфия**);
- знание правил, орфограмм, алгоритмов (**орфография**).

Организация работы

В целом работа по формированию навыков грамотного письма должна вестись по **3 направлениям параллельно:**

- фонетика
- орфография
- каллиграфия

Задания по направлению «фонетика» обязательны и не меняются по времени проведения. Меняется лишь содержание и уровень сложности материала.

Но по мере накопления у учащихся знаний по грамматике и в зависимости от класса работа по направлению «орфография» постепенно расширяется и увеличивается по объёму и количеству заданий.

Задания по направлению «каллиграфия» с 1 класса и далее постепенно индивидуализируются и сокращаются по количеству заданий и времени проведения.

Фонетика

Одним из главных условий успешного усвоения школьной программы является сформированность фонематического слуха.

Несовершенное фонематическое восприятие отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе, слоговой структуры слов. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т. п.

Несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста, что проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Признаками нарушения фонематического слуха являются:

- Нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков);
- Нарушения звуковой структуры слова, проявляющееся в ошибках звукового анализа:
 - пропуск гласных и согласных букв, слогов;
 - вставки букв;
 - перестановки букв, слогов;
- Нарушение дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении букв.

Как показывает практика, у учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила.

Например, на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребёнок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова.

Преодоление нарушений фонематического слуха является одним из основных направлений логопедической работы в процессе коррекции различных нарушений речи и в улучшении грамотности.

Основными задачами развития фонематических процессов являются следующие:

- Обучение умению выделять звук в чужой и собственной речи.
- Формирование фонематических противопоставлений:
 - выработка у детей умения дифференцировать фонемы на слух;
 - выработка у детей умения дифференцировать фонемы в собственной речи.
- Формирование фонематических представлений на основе фонематического восприятия, анализа и синтеза.
- Развитие навыков контроля и самоконтроля произношения звуков.

Приемы

- Найди букву и назови звуки.
- Найди звук в словах.
- Что лишнее?
- Работа со словами имеющими одинаковые буквы, обозначающие разные звуки.
- Рифмованные предложения и тексты.
- Запись транскрипций звуков, слов.
- Запись слов по данной транскрипции.
- Фонетический разбор.
- Слуховые диктанты.
- Артикуляционные зарядки.
- Фонетические задачи.
- Слоговые аукционы.
- Звук заблудился.
- Чистоговорки.
- Скороговорки.

Орфография

Орфография – это совокупность правил, устанавливающих:

- единообразное написание морфем (т.е. значащих частей слова: корней, приставок, суффиксов и окончаний);
- раздельное и слитное написание слов и их частей;
- употребление прописных букв;
- правила переноса слов;
- непроверяемое написание (в случае затруднения следует прибегнуть к орфографическому словарю)

Научить грамотно писать – значит научить орфографической и пунктуационной зоркости, научить видеть в словах и предложениях самые разные орфограммы и пунктограммы: орфограммы-буквы, орфограммы-пробелы, орфограммы-дефисы, слитные написания

(контакты), орфограммы – большие буквы и другие. Причём нужно добиваться, чтобы учащиеся умели не только зрительно их видеть, но и улавливать на слух, особенно это касается пунктограмм.

В основу усвоения правописания положены два принципа – сознательного и механического усвоения.

Методика формирования у учащихся прочных навыков грамотного письма

1. *Сознательное усвоение теории* (правил орфографии и пунктуации). Учащиеся должны безусловно знать основы лингвистической теории и все правила правописания. Без знания теории невозможна практика. Все формулировки и правила учащиеся должны знать наизусть. Прежде чем заучивать правило, нужно его хорошо понять, а значит учитель должен его разъяснить. Не следует сводить правило к орфограмме. Объяснить – значит растолковать: почему именно в такой последовательности стоят части правила.
2. *Применение хорошо усвоенного правила*. Необходимо постепенно добиваться перехода от сознательного применения к автоматизму. Нужна длительная тренировка: письмо, письмо с одновременным обозначением орфограмм и пунктограмм. Обозначая их, мы и учим учащихся орфографической и пунктуационной зоркости. Нужно учить обучаемых тому, чтобы они делали всё одновременно: и обозначали, и объясняли, так как это не что иное, как краткое проговаривание правил.

6 этапов решения орфографической задачи (по М.Р.Львову)

- увидеть орфограмму в слове;
- определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило;
- определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;
- определить "шаги", ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритм решения задачи;
- решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму;
- написать слова в соответствии с решением задачи и осуществлять самопроверку.

Факторы, способствующие формированию грамотного письма:

- зрительный
- слуховой
- руководительный
- речедвигательный (проговаривание)

Зрительный фактор

Золотое правило ученика: никогда не спеши, если точно не знаешь – сначала предупреди ошибку.

Приёмы по предупреждению ошибок:

- письмо «дырками»;
- опорные схемы;
- самодиктант;
- просмотр текста диктанта перед его написанием (слабым детям);
- показ неправильного письма;
- прием, заставляющий думать над написанием;
- диктант с обоснованием;
- перед диктантом, изложением, сочинением : выписать трудные слова и включить их в работу на уроке;
- обратная связь - работа с сигнальными карточками.

Слуховой фактор

- "Найди опасное место".
- "Светофор" (красный сигнал в опасном месте).
- "Зажги маячок" (проведение звукового анализа с составлением схемы)

Рукодвигательный фактор

Любого орфографического навыка можно достичь при помощи упражнений, т.е. при ритмичном движении пишущей руки. Сама рука, двигаясь по строке, создает графический образ того или иного слова, "запоминает" и затем пишет его автоматически.

Проговаривание

Орфографическое проговаривание, т.е. проговаривание так, как надо писать.

Приемы

- Письмо с проговариванием.
- Письмо с комментированием.
- Заучивание правил с помощью игровых приёмов.
- Орфографические минутки (слово + проверочное).
- Подбор родственных слов (группы).
- Составление таблиц, алгоритмов, схем- опор.
- Работа по перфокартам.
- Текст с «окошечками».
- Текст. Найти орфограммы.
- Текст для красного карандаша (с ошибками).
- Мини-диктанты (предупредительный, объяснительный, комментированный, выборочный, свободный, творческий, с обоснованием, словарные).
- Разбор слов по составу.
- Орфографические игры.
- Орфографические задачи.
- Творческие работы.

Каллиграфия

Операциональный уровень - планирование, программирование, регуляция и контроль.

- серийная организация движений;
- регуляция психической деятельности.

Каждый из перечисленных компонентов может вызвать трудности письма, выступая как изолированно, так и сочетано.

Так, например, недостаточная сформированность серийной организации движений приводит к трудностям овладения двигательным навыком письма, в основе которого лежат:

- дефекты организации движений;
- трудности переключения с одного элемента на другой, т.е. трудности формирования «плавной кинетической мелодии» (А.Р. Лурия), какой является каждое слово;
- гипертонус мышц.

При обследовании у данных детей обнаруживается нарушения динамического праксиса, которые выявляются не только в сенсibilизированных условиях (при ускорении или при отсутствии зрительного контроля), но даже в простой пробе «кулак-ладонь», выполняемой в умеренном темпе. Кроме того, у таких детей отмечается «длительное становление почерка, замедленный темп», который отражается на письме:

- В снижении качества письменных работ – неаккуратность, неровность почерка или увеличение количества специфических и орфографических ошибок;
- В уменьшении объёма письменных работ;

Получая оценки «2» и «3», т. е. в условиях постоянной «неуспешности», проблема только усугубляется снижением самооценки и учебной мотивации ребёнка.

Программа развития навыка каллиграфии

В основу программы входят 4 основных элемента письма.

- Характер движения (прямые и округлые линии);
- Направление движения;
- Амплитуда;
- Ведущим компонентом программы является ритмическое сопровождение движений руки при выполнении графического орнамента.

Методика включает 3 раздела:

1 раздел – подготовительный

Сюда включены упражнения, направленные на восстановление (формирование) способности удерживать в руке ручку или карандаш, манипулировать с ними пальцами вне процесса письма.

2 раздел – ритмический теппинг

Упражнения направлены на тренировку способности удерживать строку, регулировать направления, амплитуду движений на письме:

- 1 этап - трёхэлементный такт. Слитное написание 3 одинаковых элементов с паузой между тактами.
- 2 этап - два трёхэлементных такта. Слитное написание без остановки и без интервала (слитное написание 6 элементов).

Написание орнамента в заданном ритме сопровождается:

- синхронным счётом до трёх в такт каждому элементу;
- зрительным восприятием образца орнамента, данного для копирования;
- зрительным восприятием цифровой схемы программы.

При необходимости, подключается и пассивное ведение рукой в такт ритма.

В 3 разделе программы равномерный ритм движений сменяется **комбинациями акцентированных ритмов**. Этап нацелен на восстановление графических навыков с опорой на ритмическое программирование.

Основной трудностью является задача - как замотивировать ребенка писать ежедневно страницу элементов (именно качественное прописывание). Если брать во внимание, что мы работаем с детьми, которые не любят писать, то эта задача трудна вдвойне. Для её решения необходимо затратить большое количество сил путем стимулирования, укрепления веры в свои силы.

Количество занятий определяется запросом и зависит от тяжести нарушения. Например, для увеличения темпа письма и снятия напряжения мышц ведущей руки достаточно, как правило, 10 -15 занятий при обязательном условии – четко выполнять все рекомендации специалиста.

Максимальное количество - 75 занятий.

Приемы

- Раскрашивание частей рисунка с заданной буквой.
- Конструирование буквы из проволоки, пластилина, ниток, палочек.
- Поиск буквы в ряду других букв, сравнение.
- Штриховка по заданию.
- Прописывание элементов букв.
- Прописывание буквы и соединений с другими буквами.
- Прописывание узоров без отрыва по кальке, по образцу.
- Прописывание буквы в сочетании с узором.
- Прописывание слогов и слов.
- Прописывание букв и слов с данной буквой.
- Прописывание с заданиями:
- Что лишнее? Что общего? Чем отличаются? Добавь до целого. Составь из частей.
- Пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз.
- Списывание с письменного текста- образца.
- Письмо образца для товарища.
- Самооценка, самоанализ, выбор лучшего образца.

Коррекционная работа при дисграфиях

Основные направления работы:

- совершенствование речевых навыков, необходимых для письма;
- формирование соответствующих предпосылок интеллекта;
- интеграция тех и других в составе письменной деятельности;
- формирование навыка поэтапного контроля за процессом и результатом письма.

Перед началом занятий необходимо выявить анализатор, дисфункция которого является причиной ошибок, и наиболее сохранный анализатор, на который можно опереться при формировании навыков.

Коррекционная работа начинается с поэтапной отработки каждой отдельно взятой операции в структуре навыка письма. После этого операции включают в комплексное действие.

Основная проблема – автоматизация и безошибочное выполнение сформированных операций вместе с другими действиями, составляющими процесс письма.

Причина – низкая способность к организации деятельности и трудности в распределении и концентрации внимания у большинства детей, страдающих дисграфией.

Возможный вариант преодоления – использование метода Карпенко Н. и Подольского А.

Цель – формирование, овладение осознанным планомерным контролем в процессе написания и при проверке написанного.

I этап

- Дети вместе с преподавателем обсуждают ошибки, допускаемые ими в диктантах, и условно делят их на 2 группы: по смыслу и по написанию.
- Под руководством учителя составляют ориентировочную карточку №1, в которой зафиксирован план действий по проверке написанного.
- Пользуясь карточкой, дети проверяют свои диктанты в течение нескольких занятий до усвоения ее содержания и этапности проверки. Показатель – возможность вслух безошибочно и последовательно проговорить все этапы.
- Проверка диктантов в течение нескольких занятий при проговаривании каждого этапа проверки вначале вслух, затем «про себя». При затруднении допускается возврат к проверке с использованием карточки.
- После усвоения этапа (проверка без использования карточки) – переходят ко второму этапу.

Ориентировочная карточка №1

Проверь предложение по смыслу!

1. Читай предложение вслух.
2. Подходят ли слова друг к другу: нет ли пропуска или замены слов?
3. Составь схему предложения.

Проверь предложение по написанию!

1. Читай слово вслух, выделяй каждый слог, отделяй его чертой.
2. Нет ли пропуска слога или буквы?
3. Нет ли замены букв, сходных по звучанию?
4. Правильно ли записаны буквы?

II этап

- Отработка контроля непосредственно в процессе письма. Перед детьми ставится цель – сразу писать без ошибок.
- Совместно с учителем составляется ориентировочная карточка №2.
- Вначале с карточкой работают при записи предложений, составленных по сюжетной картинке (для облегчения запоминания).
- После усвоения содержания карточки на уровне устной речи переходят к диктантам.
- Перевод действия контроля записи на уровень речи «про себя». Обычно за 10-12 занятий.
- Объединение действий по обеим карточкам.

Ориентировочная карточка №2

1. Повтори предложение вслух!
2. Подходят ли слова друг к другу?
3. Составь схему предложения!
4. Записывай слова, при этом подумай:
 - какие буквы надо писать?
 - какое правило можно применить?
5. Проверь написанное, отделяя каждый слог!

По данным авторов методики количество ошибок в диктантах детей снижается в 4,5 – 7 раз.

Коррекция дисграфий наиболее успешна при раннем ее начале.

Профилактика – еще более эффективная мера, позволяющая предупредить развитие нарушений письменной речи.

В основе профилактики – развитие предпосылок формирования письменной речи.

Литература

- Корнев, А. (1997, 2002) *Нарушения чтения и письма у детей*. С.- Петербург, МиМ.
- Мухина, В. В. *Формирование двигательного навыка письма у младших школьников*. [Электронный документ] <http://pedsovet.su/load/340-1-0-25316>
- *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие* (2001). / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф.Н.Н. Трауготт, (2001).* / Отв. ред. М.Г.Храковская.- СПб.: Изд-во С.- Петерб. Ун-та.
- Рамзаева, Т.Г., Львов, М.Р. (1979). *Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов*. М.: Просвещение.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Разработайте планирование индивидуальной помощи ребенку с трудностями изучения родного языка.
- Обсудите тему на тематическом форуме (рекомендовано).

Вопросы для самопроверки

1. Каковы особенности письма как вида деятельности?
2. Какие направления (линии) овладения правописанием вы знаете?
3. Опишите содержание и приемы работы по направлению «фонетика».
4. Какова методика работы по формированию у школьников прочных навыков грамотного письма (раздел «орфография»)?
5. Как может быть организована работа по формированию навыков каллиграфии и каково ее содержание?

6. Как учитель может помочь ребенку с дисграфией в совершенствовании навыка письма?

Участие в тематическом форуме «Есть ошибки, нет ошибок...»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Насколько важно современному человеку в условиях глобальной компьютеризации владеть грамотной письменной речью?
- Как мотивировать детей на усвоение орфографических правил?

Тема 8. Обучение грамматике и правописанию умственно отсталых школьников

1. Особенности усвоения грамматики и правописания умственно отсталыми учащимися

Отвлеченность грамматических понятий и орфографических правил представляет значительное препятствие в усвоении этого материала не только умственно отсталыми учащимися, но и нормативно развивающимися детьми. Для того чтобы ребенок овладел знаниями, умениями и навыками по грамматике и орфографии, необходимо, чтобы у него к этому моменту сформировались первоначальные языковые обобщения. Это значит, что он должен уметь выделять фонему в слове в любых позиционных положениях, чувствовать морфологический состав слова, общую значимость каждой его части (приставки, корня, суффикса, окончания), выделять слово как самостоятельную речевую единицу, иметь достаточный запас слов.

Особенности освоения умственно отсталыми детьми грамматики и правописания заключаются в следующем:

- механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил. В результате школьники, запоминая формулировку, совершенно не понимают ее сути. Нередко можно наблюдать, как дети, четко запомнив грамматическое определение или орфографическое правило, оказываются не в состоянии справиться с выполнением практического задания, связанного с данным материалом;
- фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не учитывая его многоплановости. Например, они относят слово *конь* к существительным 3-го склонения, ориентируясь только на мягкий согласный в конце слова и забывая определить род существительного. Или: проверяя слова с глухим и звонким согласным, дети заботятся только об изменении этих слов, не учитывая второго необходимого при этом условия — постановки гласной после проверяемой согласной;
- замена сложного правила более простым на основе случайных, несущественных признаков. Так, выполнение упражнений, где в примерах подлежащее оказывается на первом месте, вырабатывает косный стереотип в определении подлежащего как слова, которое стоит в начале предложения. В результате сложное понятие об одном из главных членов предложения оказывается упрощенным;
- смешение грамматических понятий и орфографических правил, которое происходит или на основе неточного знания правила (что менее типично), или в силу свойственной умственно отсталым учащимся тенденции к уподоблению сходных понятий. Эта особенность выступает в таких, например, случаях, когда безударную гласную они проверяют путем замены слова другим, в котором после согласной стоит гласная, или когда глагол ученик определяет с помощью вопроса *что?* И т.п. Смешение правил может происходить и при их полном различии на основе случайных сходных признаков. Так, в именах существительных 1-го склонения

(типа *Маша, Саша*) в предложном падеже школьники пишут окончание -и, мотивируя это тем, что после *ж* и *ш* пишется *и*;

- быстрое забывание грамматического и орфографического материала. Знания и умения у умственно отсталых детей чаще всего очень непрочны и без постоянного повторения или при изменении системы работы утрачиваются;
- неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике. Эта особенность связана не только с теми факторами, о которых говорилось выше, но и с недостаточной сформированностью умения переносить полученные знания из одних условий в другие. В результате правило, применяемое учениками в процессе упражнений, не используется ими в диктантах и тем более в самостоятельных творческих работах.

Несмотря на указанные трудности, изучение грамматики и правописания при надлежащем отборе материала и правильной системе работы становится доступным для школьников. Оно способствует коррекции недостатков мышления и речи детей, а также развитию их познавательных возможностей.

2. Этапы обучения грамматике и правописанию

Программный раздел «Грамматика, правописание и развитие речи» определяет содержание обучения, умения и навыки, которые должны быть отработаны в период со 2-го по 9-й класс. Термин «грамматика», вынесенный в название раздела, употреблен здесь только условно. На самом деле он аккумулирует в себе сведения из разных наук о языке — фонетики, графики, лексики, словообразования и собственно грамматики, т.е. морфологии и синтаксиса.

Структурно процесс обучения по данному разделу распадается на два этапа: 2—4-й и 5—9-й классы.

Во 2—4-м классах проводятся **подготовительные практические грамматические упражнения** на анализ звукового состава речи, графическое кодирование звуков, образование слов с помощью некоторых словообразовательных элементов, формообразование, составление и употребление простого предложения.

Цели этого этапа — расширить речевую базу детей, восполнить в той или иной степени пробелы дошкольного речевого развития, подготовить школьников к осознанному овладению грамматическим и орфографическим материалом в старших классах, а главное — сформировать умение пользоваться им в речи.

Исходя из поставленных целей формулируются и **задачи** работы на этом этапе:

- Сформировать у детей первоначальные языковые обобщения и познавательный интерес к языку.
- Совершенствовать произносительную сторону речи.
- Уточнять, расширять и активизировать словарный запас.
- Учить правильно строить и употреблять в речи простое предложение.
- Обучить некоторым правилам орфографии.
- Помочь овладеть связной устной речью и первоначальными навыками связной письменной речи.

В ходе формирования языковых обобщений детей упражняют в наблюдении за фонемами, которые находятся в разных позициях (*осы — оса, луг — луговой*), в сравнении сходно звучащих фонем (*Зина — Сима, ров — рёв*), в установлении различия в их произнесении. Детям предлагается материал для образования слов с помощью приставок и суффиксов. Они выполняют эти задания по образцу, наблюдая, как меняются состав слова и его значение (*пришел — ушел, дом — домик, белый — белить, лес — лесной*). Для тренировки в формообразовании школьники изменяют форму слова в зависимости от вопроса и контекста: *рисую ... (карандаш) — чем?; пишу... (ручка) — чем?; был в ... (школа) — где?; иду в ... (школа) — куда?* При этом внимание детей обращают на тождественность или различие в изменении окончаний слов.

В процессе закрепления материала школьники с известной долей самостоятельности неоднократно выполняют упражнения на сравнение различных словоформ: *режут ножом,*

а едят ... (ложка); пеналы купили брату и ... (сестра); у него нет ... и ... (ручка и карандаш).

Со 2-го класса детей учат различать предмет и его название, выполнять действия по заданию учителя и называть их, ставить к словам вопросы, дифференцировать названия предметов и действий; знакомят с некоторыми предлогами как отдельными словами; у них формируют умения заканчивать предложения, восстанавливать нарушенный порядок слов; знакомят с некоторыми орфографическими правилами: обозначения мягкости согласных на письме, написания прописной буквы в начале предложения, правописания слов с непроверяемой безударной гласной.

В 3-м классе школьники продолжают изучать темы «Название предметов и действий», «Предлог», узнают, что такое качества предметов, и дают им названия, упражняются в согласовании этих слов с именами существительными, прослеживают изменение окончаний в названиях предметов, учатся правильно употреблять их в речи, обращают внимание на возможность распространять предложение по вопросам и менять формы слов в связи с вопросами. На этом году обучения школьники знакомятся с большим количеством орфографических правил — это обозначение мягкости согласных в середине слова, сочетание шипящих с гласными, употребление разделительного мягкого знака, правописание звонких и глухих согласных на конце слова и др.

В 4-м классе круг грамматических и орфографических тем расширяется. Четвероклассники узнают о подлежащем, сказуемом, знакомятся с понятиями «корень» и «родственные слова», продолжают работать над распознаванием слов, обозначающих предмет, действие, качество, тренируются в их согласовании друг с другом, изучают правописание имен собственных, звонких и глухих согласных в середине слова, безударных гласных.

Решение остальных задач этого этапа неразрывно связано с реализацией предыдущих. Выполняя упражнения (устно или письменно) на словообразование и формообразование, дети уточняют значения слов, которые различаются одним звуком, однокоренных слов, заканчивают предложения, составляют их из слов, которые даны вразбивку, или придуманных ими самими. Кроме специальных упражнений на уроках письма педагог организует речевую практику, создавая условия для общения детей в процессе различных видов деятельности (высказывания в ходе экскурсии, после нее, в связи с наблюдениями, практическими работами, рассматриванием картинок и др.), учит школьников связно отражать на письме полученные впечатления.

В 5—9-м классах изучается **элементарный курс практической грамматики**. Этот учебный предмет отличается от лингвистических дисциплин,

- во-первых, специальным отбором материала, который осуществляется с учетом его частотности в речи, практической значимости, малой научной дифференцированности,
- во-вторых, структурой размещения материала в программе (концентризм),
- в-третьих, особой целевой установкой.

Главная **цель** изучения практической грамматики — поднять на более высокий уровень речевую практику учащихся за счет осознания ими основных законов языка.

Задачи грамматики и правописания в старших классах следующие.

- Дать учащимся законченный круг знаний по грамматике.
- На основании грамматических знаний выработать у школьников орфографические умения и навыки.
- Продолжить работу над уточнением, расширением и активизацией словарного запаса.
- Учить осознанно употреблять различные типы и виды предложений.
- Совершенствовать умение пользоваться связной устной и письменной речью.

Материал по грамматике и правописанию в 5—9-м классах располагается в основном так же концентрически, как и в младших классах. Например,

- в 5-м классе предусмотрены знакомство с именем существительным, глаголом, прилагательным, изучение основных грамматических признаков имени существительного, его правописания в единственном числе, закрепление сведений о звуковой системе языка, расширение знаний о составе слова.
- В 6-м классе усложняется материал по словообразованию, происходят дальнейшая отработка грамматических признаков имени существительного, изучение склонения во множественном числе, знакомство с именем прилагательным, с его признаками и правописанием.
- Программа для 7-го класса предусматривает повторение темы о составе слова, обобщение знаний о ранее пройденных частях речи, введение понятия «местоимение», обогащение знаний о глаголе.
- В 8-м классе повторяют ранее пройденный материал, расширяют сведения об изученных частях речи.
- В 9-м классе вводятся для изучения новые грамматические категории — имя числительное и наречие. Так же концентрически, с постепенным наращиванием сведений, располагается материал и по теме «Предложение».

В отличие от младших классов, орфографические правила изучаются здесь в связи с грамматической теорией: правописание падежных окончаний имен существительных на основе склонения этой категории слов, безударные гласные в корне слова в связи со словообразованием и др.

В программе по родному языку для старших классов широко представлены различные виды работ по развитию связной устной речи. Основное внимание при этом обращается на отработку ее монологической формы: рассказа по картине, рассказа на основе имеющегося опыта, пересказа литературного произведения, отчета о трудовом процессе и др.

Тренируясь в письменной речи, школьники осваивают ее различные виды, в частности оформление некоторых деловых бумаг (письмо, заявление, заметка в стенгазету, автобиография и др.), изложение и сочинение.

Сообщение умственно отсталым школьникам такого большого для них количества грамматического материала направлено на достижение основных целей обучения — совершенствования речи детей, подготовки их к жизни. **Грамматические знания нужны этим школьникам постольку, поскольку помогут им овладеть грамотным**

письмом и будут способствовать развитию речи и мышления. Поэтому все, что ведет к излишнему теоретизированию, следует исключить из процесса преподавания грамматики умственно отсталым учащимся. Так, в программе по русскому языку конкретно указаны темы из области грамматики, которые изучаются в ходе практической работы: «Союзы», «Сложносочиненные и сложноподчиненные, бессоюзные предложения». Дети учатся грамотно писать наиболее употребительные глаголы I и II спряжений, правильно применять их в речи, строить не только простые, но и сложные предложения с помощью различных союзов.

На этом этапе заметно уменьшается непосредственный контроль учителя за выполнением школьниками упражнений. Чаще всего учеников ориентируют на самоконтроль. Однако формирование навыка самоконтроля требует, в свою очередь, специальной работы. Поэтому учитель регулярно организует взаимную проверку детьми работ (в чужой тетради ошибки виднее, чем в своей); стимулирует самопроверку, предлагая каждому ученику выставить самому себе оценку. Если оценка соответствует действительности, она может быть перенесена в журнал. Педагог помогает детям замечать и стилистические ошибки, упражняя их в исправлении неправильно составленных предложений, небольших текстов со стилистическими нарушениями, организует соревнование между рядами «Кто внимательнее?» И т.п.

Менее важная роль в старших классах принадлежит индивидуальной работе на уроках. У школьников после первых четырех лет обучения наблюдаются явные продвижения в общем развитии, в умении сохранять внимание на длительное время, так что большинство из них способны работать фронтально. Исключение составляют дети с более глубокими нарушениями умственной деятельности, с локальными поражениями в области какого-либо анализатора. По отношению к ним сохраняется индивидуальный подход до конца обучения (некоторые ученики занимаются по особой программе).

3. Основные положения системы практических грамматических упражнений в обучении родному языку умственно отсталых учащихся в младших классах

Практические грамматические упражнения — это система и этап работы. В основном данный этап реализуется в период со второго по четвертый год обучения, хотя некоторые знания и умения в области практического использования различных языковых категорий (гласные и согласные звуки, видовые и родовые понятия, построение простого предложения и др.) ученики приобретают уже в 1-м классе. На данный этап может отводиться 5 ч в неделю во 2—3-м классах и 4 ч — в 4-м классе.

Цель этой системы занятий – правильная организация речевой практики учащихся, в процессе которой складываются первоначальные обобщения языковых явлений, служащие в дальнейшем основой для формирования грамматических понятий.

Речь умственно отсталых детей, как уже говорилось выше, характеризуется фонетико-фонематическим недоразвитием, бедностью и неточностью словаря, нераспространенностью, неполнотой предложений и аграмматичностью их построения, абсолютной несформированностью связной устной речи.

Сниженность у аномальных детей общего познавательного интереса к окружающему миру, как следствие нарушенного интеллектуального развития, препятствует познанию мира вещей, но в еще большей степени сказывается на отношении к речи. Умственно отсталый ребенок, овладевая речью, не проявляет интереса к языковой материи, у него не возникают первоначальные языковые обобщения. К тому же сокращенный, из-за более позднего становления речи, срок речевой практики не позволяет умственно отсталым дошкольникам приобрести к началу школьного обучения необходимый речевой опыт.

Вот почему, прежде чем начинать изучение законов языка, следует обеспечить для этого речевую базу, устранить пробелы в дошкольном речевом развитии детей и подготовить их к освоению систематического курса грамматики в старших классах.

Как уже говорилось выше, на данном этапе обучения решаются следующие задачи:

- формирование у детей первоначальных языковых обобщений и познавательного интереса к языку;
- совершенствование произносительной стороны речи;
- уточнение, расширение и активизация словарного запаса;
- правильное построение и употребление в речи простого предложения;
- овладение навыками связной устной речи и первоначальными навыками связной письменной речи.

Система практических грамматических упражнений включает следующие темы:

- Звуки и буквы.
- Слова, обозначающие предметы. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
- Имена собственные.
- Слова, обозначающие действия предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.

- Слова, обозначающие признаки предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
- Предлог.
- Родственные слова. Практические упражнения в словообразовании.
- Простое предложение.

При изучении этих тем реализуются все вышеперечисленные задачи. Школьники в процессе наблюдений и практических действий с языковым материалом усваивают и его основные признаки.

К проведению практических грамматических упражнений предъявляется ряд методических требований. Частично эти требования были сформулированы еще в работах М.Ф. Гнездилова.

Одно из первых требований, вытекающее из самого названия данного этапа, заключается в том, что подведение учащихся к первоначальным обобщениям в области языка должно идти не путем хотя бы максимально упрощенных, словесных разъяснений, а в плане чисто практических упражнений.

Практическое, или дотеоретическое, изучение языка в условиях специальной (коррекционной) школы предполагает опору на сознательную деятельность детей. Это второе методическое требование. В отличие от интуитивного уровня, или уровня неотчетливого осознания, который характерен для овладения дошкольниками с нормальным интеллектом первоначальными языковыми обобщениями, умственно отсталые школьники в условиях специального обучения усваивают их сознательно, под руководством учителя. При этом роль осознания возрастает по мере усложнения материала, наблюдения и выделения конкретных признаков изучаемой языковой категории.

Уже во 2-м классе школьники начинают работать с деформированным предложением. Прочитывая слова, написанные через запятую, дети под руководством учителя приходят к выводу, что при таком порядке слов трудно понять, о чем говорится. Для того чтобы стало понятно, необходимо поставить слова в правильной последовательности. Тогда получится предложение.

Ученики 3-го класса устанавливают другие особенности предложения. Их внимание обращают на законченность выраженной в предложении мысли, на обязательную связь слов: *У Маши красивая ... (кукла). У... (Лена) длинные косы.*

Осознанию дограмматических обобщений содействует и специальная терминология, которую вводят на этом этапе. Часть языковых обобщений сразу фиксируется с помощью научной терминологии: «гласные» и «согласные», «мягкие» и «твердые» звуки, «слово», «предложение», «предлог» и др. Если же научный термин сложен для произношения или с точки зрения абстрактности его семантики, то его заменяют дограмматическим термином. Например, «часть слова» (вместо «слог»), «название предмета» (вместо «имя существительное»), «название действия» (вместо «глагол»), «название признака» (вместо «имя прилагательное»).

Обозначение термином определенного языкового явления конкретизирует последнее, способствует более точному опознанию языкового факта и более прочному усвоению.

Надо отметить, что осознанное овладение первоначальными языковыми обобщениями не противоречит практическому характеру деятельности учащихся с языковым материалом.

Осознание фонетических, морфологических, синтаксических признаков осуществляется в процессе упражнений, которые даются в строгой системе. Каждое упражнение или их группа служит последовательной отработке определенного признака, присущего изучаемой языковой категории.

Отсюда вытекает очередное требование к проведению практических грамматических упражнений — их определенная последовательность, способствующая выработке системности в речевой деятельности учащихся. Аргументируя данное требование, М.Ф. Гнездилов указывал, что речевые системы у умственно отсталых детей неправильны, недифференцированы и неустойчивы. Развивать их, придавать им большую гибкость можно лишь в том случае, если практические грамматические упражнения будут заключать в себе данную систему и последовательно отрабатывать каждое ее звено. Например, знакомя школьников со словами, обозначающими признаки предметов, учитель поэтапно вводит элементы нового, совокупность которых составляет суть данного языкового явления.

Порядок изучения данной темы может быть представлен следующим образом:

1. Цвет — это признак предмета. Слово — название признака. О признаке и его названии можно спросить с помощью вопросов: какой? какая? какое? какие?
2. У каждого предмета может быть несколько признаков: цвет, форма, величина, вкус. Об этих признаках и их названиях можно также спросить, задав вопросы: какой? какая? какое? какие?
3. У предметов могут быть и другие признаки (материал, из которого они сделаны, качества). К этим признакам и их названиям мы можем задать те же вопросы.
4. По нескольким названиям признаков мы можем узнать предмет. К одному и тому же предмету мы можем записать несколько названий признаков.
5. Предметы можно сравнивать по их признакам. К названиям этих признаков вопрос задается от предмета или его названия: Эта лента (какая?) длинная. А эта лента (какая?) короткая. Река (какая?) широкая, а ручей (какой?) узкий.
6. Названия признаков согласуются с названием предмета. Книга (интересный), цветок (яркий), дерево (большой).
7. Текст может быть распространен словами, обозначающими признаки предметов. В этом случае мы больше узнаем о самом предмете, лучше его представляем. Название признака согласуется с названием предмета.
8. В составляемые предложения и тексты можно включать названия признаков. Их надо согласовывать с названиями предметов.

В результате упражнений у школьников последовательно отрабатываются умения отличать сам признак от его названия, выделять несколько различных признаков предмета, правильно ставить вопросы, понимать, что содержание предложения и текста благодаря названиям признаков делается более конкретным, образным, что названия признаков согласуются с названиями предметов.

Формирование первоначальных языковых обобщений должно проводиться с опорой на наглядно-практическую деятельность детей. Это еще одно из важных требований системы

практических грамматических упражнений. В языке фиксируется все то, что существует в реальном мире. Недостатки речевого развития умственно отсталых школьников, в частности бедность словаря и синтаксических конструкций, аграмматизмы в построении предложений, связаны в первую очередь с непониманием мира вещей и явлений и их взаимосвязей.

Вот почему изучение языковых фактов на уровне первоначальных обобщений должно опираться на наблюдения за окружающей действительностью. Так, формируя представления о предлогах *в, на, из, у, с* у учеников 2-го класса, педагог предварительно организует наблюдения за пространственным отношением предметов друг к другу и выражением этого отношения в речи с помощью предлога. С этой целью он меняет местоположение предметов, а второклассники называют по вопросам, где находится один предмет по отношению к другому (кошка и корзинка). Вопросы могут быть следующими: Где сидит кошка? Откуда она сейчас вылезла? Где она сидит теперь? С чего она прыгнула? А где сейчас находится кошка? Каждый ответ на вопрос сопровождается появлением на доске таблички с соответствующими картинками и записью предложных конструкций.

Учитель просит сначала прочитать все, что написано на доске, а затем — только «маленькие слова» (на табличках они могут быть выделены другим шрифтом или цветом). Учитель сообщает термин, а ученики повторяют его хором и еще раз прочитывают предлоги. Вместе с детьми педагог устанавливает, как пишется предлог со следующим за ним словом.

Рядом с каждой табличкой на доске ученики вычерчивают привычную схему, обозначая предлог маленькой чертой (—). Затем учитель закрывает предлоги и просит детей расположить картинки в той последовательности, в которой они были показаны и в какой записаны слова. Выполняя это задание, школьники испытывают определенные трудности. Учитель пытается выяснить у них, почему возникли эти трудности. Если ответить никто не может, педагог сам подчеркивает, какое значение имеет предлог. Открывает предлоги, и ученики расставляют картинки возле каждой таблички. Написанное на доске фиксируется в тетради.

В следующих классах учащиеся продолжают тренироваться в правильном обозначении в речи пространственного расположения предметов с помощью уже изученных и других предлогов, таких, как *к, от, под, над, около, передо*. Кроме того, школьники знакомятся и с другими значениями предлогов например: совместными (*с сестрой*), объектными (*у сестры, о герое*), временными (*в 8 часов*) и др. Отработка умения употреблять предлоги в разных значениях реализуется чисто практически (без раскрытия семантики предлога), через выполнение упражнений, где последовательно представляется соответствующий материал.

Каждый новый предлог, с учетом программных требований, демонстрируют сначала в том значении, которое хорошо иллюстрируется наглядной ситуацией или практической деятельностью детей (*дошел до стола, остановился около стула, полез под стол, встал перед столом* и т.д.).

Несмотря на допонятийный, дотеоретический характер усвоения языкового материала, требование его научности остается неизменным и в условиях проведения практических грамматических упражнений. Конечно, умственно отсталые учащиеся, усваивая, например, звуко-буквенный состав нашей речи, не могут понять всей сложности соотношения фонетики и графики, взаимодействие которых характеризуется многофакторностью. Поэтому, учитывая предельно ограниченные возможности учеников

младших классов, но, не нарушая принципа научности, методика предлагает либо сообщать частичные сведения, либо формировать деятельность по аналогии. Так, при анализе слов с мягким знаком важно показать, что количество звуков и букв в них не совпадает. Для первоначального анализа берутся слова, где все остальные звуки, кроме мягкого согласного на конце, точно обозначаются буквой (*конь, лось, жарь* и др.). В этих словах ученики называют каждый звук, подсчитывают их число, затем слова записывают, устанавливают количество букв. Учитель объясняет, как обозначается мягкость согласных на конце и почему букв оказывается больше, чем звуков.

В остальных словах, где имеет место реализация законов ассимиляции согласных по твердости и мягкости или редукции гласных (*сентябрь* — [с'иэнт'абр'], *портфель* — [партф'эл']) и где, поэтому многие звуки не совпадают с буквами, приходится ограничиваться частичным анализом слова: подсчитывается количество букв, а число звуков только называется с учетом того, что мягкий знак звука не обозначает. Например: в слове *портфель* — 8 букв, а звуков 7.

Система практических грамматических упражнений, построенная с учетом вышеизложенных требований, придает учебным занятиям на данном этапе коррекционный характер, формирует и регулирует мыслительную и речевую деятельность детей, создает условия для более точного пользования речью как средством общения.

4. Методика формирования первоначальных языковых обобщений во 2-4м классах

Специфичность задач обучения русскому языку, методических требований к этому процессу в младших классах специальной (коррекционной) школы предполагает и своеобразие методики работы над первоначальными языковыми обобщениями.

Прежде всего, следует сказать о тесном взаимопроникновении, слитности всех этапов усвоения материала (подготовительный, знакомство с новым материалом и его закрепление), так что не всегда можно установить границы каждого этапа. Однако условно их можно выделить, охарактеризовав то специфическое, что отличает характер обучения русскому языку в младших классах от характера обучения в старших.

Так, подготовительный этап организует наглядно-практическую деятельность учащихся и ее оформление в речь. Но уже в процессе последнего осуществляется наблюдение за теми языковыми формами, с помощью которых мы смогли отразить в речи созданную предметную ситуацию. Фактически на уроке практических грамматических упражнений реализуется мини-модель пути, который проходит нормальный ребенок в овладении речью и некоторыми законами языка.

Покажем это на примере. Приступая к освоению понятий «названия действий предметов», второклассники наблюдают действие, которое выполняет приглашенный к доске ученик, отгадывают это действие, называют его. Затем находят изображение того же действия на картинке, прикрепляют ее к доске и подписывают под ней название действия. Учитель предлагает вспомнить вопрос, который он задавал относительно действия ученика, найти этот вопрос на карточке и подставить к слову. Получившийся ряд слов (*что делает? — бегают*) школьники записывают в тетрадь.

Учитель демонстрирует картинку (девочки прыгают), просит назвать действие и задать к нему вопрос. Картинку снова помещают на доске, подписывают название действия, прикрепляют табличку с вопросом. Школьники прочитывают данный ряд слов и с новой строчки записывают их в тетрадь. Подводится итог: ученики зачитывают по тетради названия действий, вопросы, на которые они отвечают, показывают на доске, где изображены действия, а где записаны слова — названия этих действий, еще раз повторяют вопросы, на которые отвечают названия действий.

Если изучение темы продолжается в последующих классах, усвоение нового, как всегда, предваряется подготовительным этапом. При этом актуализируется ранее усвоенный материал.

Например, в 3-м классе кроме глаголов, отвечающих на вопросы *что делает?* и *что делают?*, вводятся другие глагольные формы, к которым можно поставить вопросы *что делал?* *что будет делать?* и *что сделал?* Начиная изучение нового материала, педагог использует любой прием повторения пройденного: называние действий по картинкам и постановка вопросов к ним, подбор учащимися собственных примеров по вопросам (*что делает? что делают?*), разбор слов, написанных на доске, и определение, к какой группе слов они относятся и на какие вопросы отвечают. Формулируется тема урока. Далее, так же как и во 2-м классе, ученик по заданию учителя выполняет любое действие, например, поливает цветы. Учащиеся называют действие, ставят вопрос к нему. На доске пишется вопрос (прикрепляется карточка с вопросом), а под ним фиксируется название действия. Ребенок садится, учитель задает вопрос о выполненном действии. Вновь на доске записываются вопрос (*что делал?*) и этот же глагол в прошедшем времени. Учитель снова предлагает ученику взять лейку и подойти к другому цветку. Спрашивает при этом: «*Что будет делать Витя?*» Ответ на этот вопрос также фиксируется на доске, а под ним записывают нужную глагольную форму. Чтобы дети не утомились от длительной устной работы, предпочтительнее параллельная запись материала на доске и в тетрадях. В заключение читаются названия действий и вопросы к ним, уточняется, кто и где выполнял сами действия и где записаны их названия. Перед детьми ставят проблемный вопрос, что нового они узнали о названиях действий. Через один-два урока можно ввести глагольные формы с вопросом *что сделал?*

Изучение нового понятия в младших классах чаще всего опирается на наблюдение и выделение одного признака, который присущ данному языковому явлению. Это могут быть вопрос для выделения названия предмета, действия, признака; произнесение звука с преградой, без преграды для определения согласного или гласного звука; сильное произнесение гласного звука для дефинирования понятия ударения и др. Только в 4-м классе вводят темы, требующие выявления двух признаков для характеристики понятия. Но признаки рассматриваются расчлененно, с предварительной подготовкой, растянутой во времени.

Так, уже начиная с 3-го класса, школьники под руководством учителя подбирают «словародственники», ориентируясь на их смысловую близость. Например, изучается правописание словарного слова *комната*. После его разбора учитель спрашивает, как можно назвать маленькую комнату, растения, которые «живут» в комнате. В результате учащиеся записывают не одно, а три слова. В 4-м классе при изучении темы «Родственные слова» кроме признака близости (родственности) по смыслу вводится второй признак — общая часть (корень) и сообщается термин для обозначения этих слов. Введение терминологии для фиксации других языковых категорий может осуществляться догматически, без анализа признаков, свойственных этой категории. Так усваиваются термины «слово», «предложение» и другие в 1-м классе и термины «предлог», «имена собственные» — в последующие годы обучения.

Некоторый языковой материал отрабатывается только практически, без соответствующей терминологии, например, «Изменение слов по числам, падежам, лицам», «Образование слов с помощью приставок и суффиксов».

Учащиеся младших классов не заучивают определения языковых обобщений. В процессе практических упражнений закрепляется и запоминается тот признак, который характерен для данного явления языка. Что касается организации наблюдений за определенным речевым материалом, выделения признака изучаемого явления и его терминологического обозначения, то, как уже говорилось выше, эта деятельность школьников служит основой для осознанного усвоения первоначальных языковых обобщений.

Основное внимание при закреплении языкового материала уделяется речевой практике школьников, ее совершенствованию, коррекции речевых недостатков. При этом, несмотря на осознание некоторых признаков языкового явления, исправление ошибок основывается не на знаниях, которых на этом этапе еще недостаточно, а на опыте, приобретаемом в процессе систематических упражнений. Так, если ученик, отвечая на вопрос «Кем работает мама?», дает ответ «Швеем», учитель просит других учеников исправить ошибку, а если они не находят нужную словоформу, педагог произносит предложение сам и просит повторить его.

При закреплении изученного материала реализуются два направления:

- во-первых, облечение в слова тех операций, которые дети выполняют с предметами;
- во-вторых, образование и закрепление речевых форм, которые школьники должны научиться правильно применять в речи на уровне слова, предложения, текста.

В учебниках по русскому языку большое место отводится **упражнениям**, которые К.Д. Ушинский назвал **логическими**. К ним относятся:

- группировка предметов по логическим группам: *Стол, шкаф, стулья — это ...;*
- классификация предметов по их признакам, местонахождению: *Из дерева сделаны..., ..., ...;*

- исключение третьего лишнего и соотнесение предметов с определенной родовой группой: *Книга, ручка, мяч*;
- сравнение предметов по их признакам, действиям: *Лягушка квакает, а утка...*;
- разложение целого на части и составление целого из частей: *Спинка, сиденье, четыре ножи — это ...*;
- отгадывание предмета по его признакам, действиям: *Желтый, овальный, кислый — это ...*;
- различение одного и множества предметов: *Это стол, а это ...* .

Параллельно с выполнением логических упражнений на том же речевом материале отрабатывают и языковые признаки. Так, сравнивая предметы по их действиям, дети упражняются в правильном согласовании слов: *мальчик читали, а девочка читала*; соотносят слова с определенной языковой группой (подчеркни названия предметов одной чертой, а названия действий — двумя); наблюдают за изменением последней гласной (окончание) при назывании одного или нескольких предметов: *парта— парты, лента — ленты, но книга — книги, доска — доски* и т.д.

Ценность логических упражнений заключается в том, что они

- способствуют правильному отражению в речи наблюдаемых признаков и связей, которые присущи предметам и явлениям окружающего мира, наполнению слова, предложения конкретным содержанием;
- делают употребление речевых единиц более точным;
- корректируют логику мыслительных операций.

Работа с упражнениями подобного рода фактически отражает естественный процесс становления знаний о языке, поскольку, как считают многие лингвисты, человек усваивает грамматические средства родного языка, «...выражая познанные связи действительности, и лишь много позже он узнает, что эти языковые явления можно описать в лингвистических категориях» (Сильдмяэ И. *Знания: Когнитология*. — Тарту, 1988).

Наряду с логическими упражнениями для отработки первоначальных языковых обобщений и тренировки в речи используются **языковые и речевые упражнения**. Они включают задания, требующие непосредственного наблюдения и обобщения языковых признаков, употребления школьником образованных им словоформ и предложений в речи.

В зависимости от того, над каким материалом работают ученики, различают упражнения, направленные на формирование языковых обобщений в области фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса.

К данной группе упражнений относятся:

- фонетические: сравнение слов по их звуковому составу (*рак — мак, мошка — мышка*); количественное сравнение буквенного и звукового состава (*портфель — 8 букв, 7 звуков*); дополнение слога до целого слова (*лу — жа, ша, на*) и др.;

- словообразовательные: подбор «слов-родственников» (с 4-го класса — родственных слов); образование одной части речи от другой по вопросам или образцу (*свет — светит — светлый*);
- лексические: подбор антонимов и синонимов (слов с противоположным и близким значением); работа с омонимами (*лук для еды и лук для стрельбы*), со словами, употребляемыми в переносном значении (*золотое кольцо и золотые руки*);
- морфологические: классификация слов по их формальнологическому признаку (ответы на вопросы: *кто? что? что делает? какой?*); образование формы множественного числа (*книга — книги, мост — мосты*), падежных форм (*машина, у машины, к машине*), глагольных форм (*читает — читал — будет читать — прочитал, читал — дочитал*), форм субъективной оценки с опорой на наглядные средства, образец (*дом — домик, синий — синенький*);
- синтаксические: образование словосочетаний (*красный платок, строгал доску, пел громко*); составление простых предложений, построение текста под руководством учителя.

Так же как при выполнении логических упражнений, большое значение здесь имеют материализация действий, наглядные опоры. Особенно это касается начальной стадии работы с каждым видом заданий. Так, обучая школьников сравнивать слова по звуковому составу, надо обязательно использовать предметные картинки. Без этой опоры дети, не освоившие еще данный вид деятельности, не удерживают в памяти сравниваемые слова (*волк — вол, шар — шары*).

Для сравнения буквенного и звукового состава слова важно, чтобы это слово находилось перед глазами учащихся (*мебель — 6 букв, а звуков на один меньше — 5, потому что ь звука не обозначает*). Работа по звуко-буквенному анализу выполняется также сначала с опорой на буквы красного и синего цвета, а затем на фишки того же цвета.

С различными наглядными опорами выполняются и морфологические упражнения. Так, образуя слова с помощью оценочных суффиксов, дети первоначально ориентируются на картинку и образец, затем только на образец.

В качестве наглядной опоры в морфологических упражнениях могут использоваться и схемы, которые помогают детям конкретнее представить значение каждого слова.

Выполнение подобного рода упражнений должно привести учащихся к той системе в овладении словарем, которая без специальной работы им недоступна.

Морфологические упражнения, как правило, проводятся в сочетании с синтаксическими, поскольку значения языковых форм раскрываются полно только на уровне словосочетания или предложения (ср.: *играет мячом — творительный падеж имени существительного в значении объекта действия; ударил мячом — тот же падеж в значении орудия действия*).

Синтаксические упражнения, кроме языковых целей — раскрытия значения словоформы (*вошел в дом, но вышел из дома*), определения типа предложения по интонации (вопросительное, восклицательное, повествовательное), главных и второстепенных членов, — выполняют и речевые задачи: закрепления умений пользоваться различными

структурами простого предложения, правильно отвечать на вопросы, используя разнообразные словоформы (*Куда ты идешь? — Я иду в театр; Где ты был? — Я был в театре.*).

Традиционно синтаксические упражнения делятся на три группы в зависимости от основной цели работы с ними.

- Первая группа таких упражнений — это аналитические, требующие наблюдения за построением словосочетания или предложения и некоторого его анализа. Аналитические упражнения в большинстве своем выполняют чисто языковые задачи. Сюда относятся такие упражнения, как интонационно правильное чтение предложения в зависимости от знаков препинания; различение на слух в речи учителя количества сказанных им предложений; выделение из предложения названий предметов, действий, признаков, предлогов; определение подлежащего и сказуемого и т.д.
- Вторая группа упражнений — это конструктивные, предполагающие некоторые изменения, дополнения, которые должны внести школьники в готовый или частично готовый речевой материал. Конструктивные упражнения могут быть и языковыми, и речевыми. Здесь можно назвать такие задания, как вставить пропущенное в предложении слово по вопросу или по смыслу; распространить предложение; заменить форму слова или одно слово другим; ответить на вопросы; работа с деформированным предложением.
- И наконец, наиболее самостоятельным видом упражнений, нацеленным на введение в речь уже отработанных конструкций, является группа творческих речевых упражнений. Она включает в себя составление словосочетаний и предложений по картинке, опорному слову, по теме, на основе имеющегося у детей опыта, работу с диалогом (ответ на вопрос или постановка вопроса к ответу).

При овладении первоначальными обобщениями на любом языковом уровне (звук, слово, словосочетание, предложение) предельно значимыми для умственно отсталых учащихся являются упражнения в виде игр и игровых приемов. Они вносят в сложную для детей работу с вербальным материалом игровые задачи, дух соревнования, что позволяет осуществлять изучение и закрепление этого материала на эмоциональном уровне осознания.

5. Методика обучения отдельным языковым темам школьников младших классов

5.1. Звуки и буквы

Материальной основой нашей речи является звуковая система. Именно на ее базе формируются лексические, синтаксические и морфологические обобщения. По мнению Н.И. Жинкина, в долговременной памяти ребенка хранится от 30 до 60 звуковых элементов, отобранных и зафиксированных там в результате неоднократного подкрепления. Это так называемый системный фонд нашей речи, из элементов которого могут быть составлены слова для разных сообщений.

У умственно отсталых детей, так же как у детей в норме, создается этот фонд, но он недостаточно системен в связи с нарушенным интеллектом и слабостью слуховых и кинестетических дифференцировок. Вот почему на протяжении всех четырех лет обучения в младших классах и в последующие школьные годы (5—6-й классы) специально и целенаправленно ведется работа, направленная на коррекцию и развитие этой системы, на осознание учащимися некоторых законов фонетики (программный раздел «Звуки и буквы»).

Уже в 1-м классе школьники учатся различать гласные и согласные звуки с опорой на наблюдаемую артикуляцию; дифференцировать оппозиционные звуки, в том числе те, которые произносятся с голосом или без голоса, тактильно контролируя этот процесс; устанавливать место звуков в слове, определять их последовательность.

Во 2—4-м классах продолжается формирование первоначальных фонетических обобщений. Ученики дифференцируют твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные (с соответствующей терминологией), наблюдают за оглушением звонких согласных на конце слова, узнают еще один признак гласного звука — его способность образовывать слог. На базе первоначальных фонетических обобщений усваиваются и первые правила орфографии.

Рассмотрим подробнее методику работы над некоторыми темами данного раздела.

Различение мягких и твердых согласных опирается на точность слухового восприятия и кинестетического контроля, на четкость произносительных навыков. Вот почему, прежде чем вводить соответствующие термины для обозначения данных групп звуков, необходимо поупражнять школьников в умениях слышать разницу в произносимых звуках, точно воспроизводить их. Для тренировки детям предлагается серия таких игр, как «Эхо», «Магнитофон», «Раз, два, три — без ошибок повтори» и др. В этих играх учитель дает задание услышать то, что он произнес, и точно воспроизвести звуковой или слоговой ряд. Например, педагог произносит *ль-л-ль* или *ля-ла-ля*, учащиеся, выполняя роль эха или магнитофона, повторяют за учителем.

После подобного рода игр и формирования соответствующих умений вводятся термины: *м* — произносится твердо, это твердый согласный; *мь* — произносится мягко, это мягкий согласный. Наблюдая за произнесением оппозиционных звуков, утрируя вслед за учителем движения органов артикуляционного аппарата, учащиеся устанавливают, что мягкие согласные произносятся с большим напряжением, чем твердые. Наглядной опорой для их дифференциации может стать подчеркивание букв, обозначающих твердые согласные, одной чертой, а мягкие — двумя. Введение соответствующих обозначений

аргументируется: большее усилие в произношении мягких согласных — большее количество черточек (две), меньшее усилие в произношении твердых согласных — одна черточка.

На следующем уроке школьники познакомятся с первым способом обозначения мягких и твердых согласных на письме. Включение игр в дальнейшую работу по различению оппозиционных фонем создаст условия для более успешного осознания этого фонетического явления. Здесь можно рекомендовать игры типа: «Наоборот», «Не ошибись» (учитель произносит твердый согласный, ученик отвечает произнесением мягкого согласного и наоборот. В качестве ведущего может выступать ученик или ряд, в зависимости от того, даются задания всему классу или перекрестно ряд ряду).

Вся предшествующая работа по дифференциации оппозиционных фонем на слух и в произношении, по осознанию наличия в нашей речи мягких и твердых согласных помогает детям подойти к характеристике звука. С этой целью учитель сначала задает вопросы, которые служат планом ответа: «В слове *ряд* первый звук *рь* — мягкий или твердый?» Позднее произнесение звука учителем снимается и вопрос становится более сложным, требующим самостоятельного выделения первого звука: «В слове *ряд* первый звук мягкий или твердый? Какую букву напишешь после буквы *р*?» В 3-м классе школьники с большей самостоятельностью выполняют фонетический разбор. Его наглядной опорой служит таблица, которая определяет весь ход анализа, но требует постоянной замены слов, звуков, букв, фиксированных в рамках.

Работа с таблицей дает учителю возможность избежать бесконечного повторения одних и тех же вопросов. Вместе с тем следует учитывать склонность умственно отсталых детей к стереотипам, к словесным штампам, которые они перестают осознавать и употреблять адекватно действиям. Поэтому опорную таблицу, после того как школьники осознают принцип работы, убирают и ее содержание воспроизводится если не своими словами, то все-таки более свободно, с заменой некоторых слов. В случае необходимости учитель ставит вопрос, ответ на который не предполагает полного воспроизведения содержания таблицы. Например: «Почему в слове *лук* ты написал *у*, а в слове *люк* — *ю*?» Изменение последовательности рассуждения, решение «проблемных» задач ставит учащихся в ситуацию активной, осознанной деятельности.

Такая же система игровых заданий и фонетических упражнений может предшествовать изучению темы «Разделительный *ь*». Школьники также учатся слушать, произносить и контролировать себя при различении слитного и отдельного произнесения согласного и гласного звуков в слоговых структурах. Учитель или ученик (игра уже знакомая, и роль ведущего ученики исполняют чаще) произносит: «Раз, два, три — без ошибок повтори» — и называет две-три слоговые структуры, например: *вя*, *вья*. Ребенок, на которого указал ведущий, выполняет задание. Правильность повтора оценивается либо баллом, либо фишкой.

Следующая фонетическая тема — это «Звонкие и глухие согласные звуки и их различение». Эти оппозиционные звуки характеризуются значительной акустической близостью и потому особенно сложны для дифференциации. Это обстоятельство тем более должно приниматься во внимание в методике обучения умственно отсталых детей с их неполноценным фонематическим восприятием. В связи с этим возрастает и роль подготовительной работы, насыщенной игровыми приемами и наглядными опорами.

Используемый в 1-м классе различный цвет для обозначения парных звонких и глухих согласных в «Городке букв», карточки со звоночком и без него, тактильное ощущение дрожания гортани — все эти опоры для дифференциации продолжают действовать и в

последующих классах, в первую очередь в работе с теми школьниками, у которых имеются наиболее серьезные нарушения фонематического восприятия.

Начиная со 2-го класса вводятся и другие наглядные средства и приемы, например, коричневый цвет для парных глухих согласных и зеленый — для звонких согласных (совпадение начальных звуков в названии цвета и термине «звонкие» фиксируется), светофорчики того же цвета для дифференциации оппозиционных звуков, прикладывание ладоней к ушам для обозначения звонких согласных и спокойное положение рук на парте — для обозначения глухих и др.

Последовательность отработки с помощью игровых заданий умения дифференцировать звуки остается той же, но только с еще большей расчлененностью операций, а именно:

- Различение на слух оппозиционных звуков, слогов и слов с ними в речи учителя, выполнение соответствующего задания (показать букву *з*, теперь *с*, слог *са*, а затем *за*, картинку, где нарисована зима, а теперь — Сима).
- Восприятие на слух и повторение пары звуков, слогов, слов вслед за учителем, а затем за учеником.
- Самостоятельное составление задания для товарища с последующим контролем за выполнением.
- Дифференциация оппозиционных звуков, слогов и слов с этими звуками в начальной позиции, употребление соответствующей терминологии для обозначения данных фонем.
- Дифференциация оппозиционных звуков в изолированной позиции, в слогах и словах в любой сильной позиции.

Следующая тема этого раздела, которая изучается поэтапно со 2-го по 4-й класс, — «Ударение, ударные и безударные гласные». Поскольку в 1-м классе у детей прочно закрепились представления о связи слога и навыки деления слова на слоги, наблюдение за словесным ударением организуется на гласном звуке, а не на слоге, как принято в массовой школе. Это помогает уйти от ненужной ломки уже сложившегося положительного стереотипа действия.

Изучение темы начинают с разбора двухсложных слов, смысловым различителем которых является ударение. Школьники рассматривают картинки (кружки и кружки), называют изображенные на них предметы, подбирают подписи и устанавливают, что буквенный состав слов одинаковый, а предметы, которые они обозначают, разные. Учитель убирает картинки и спрашивает, можно ли, прочитав слова, узнать, какие предметы они называют; предлагает послушать, как произносится каждое слово (утрирует ударный звук), и найти соответствующие картинки, расположить их в том порядке, в каком были произнесены слова; спрашивает, как дети сумели угадать, какой предмет был назван. Этот вопрос проблемный, но чисто риторический, так как школьники, как правило, на него не отвечают и надо путем частных вопросов привести их к решению проблемы. Последовательность разбора может быть такова:

1. Какой звук я произнесла громко и протяжно в этом слове? Послушайте внимательно. А какой в этом?

2. Прочитайте первое слово. Какой звук мы произнесли протяжно, громко, «ударили» голосом?
3. А теперь прочитайте второе слово. Какой звук здесь мы «ударили», выделили голосом, произнесли громко, протяжно?
4. Посмотрите, как я покажу это на письме. (Ставит знак ударения и объясняет, что он обозначает.)
5. На что похож значок ударения (на гвоздик, на барабанную палочку)?
6. Чем мы «ударяем» звук, когда произносим слово?
7. Чем мы «ударяем» букву на письме?
8. Запишите слова, поставьте значок ударения. Гвоздик забивайте аккуратно, чтобы букве не было больно. Посмотрите, как сделала это я.

После записи слов учитель просит школьников обратить внимание, на какой букве поставлен значок ударения — на гласной или согласной.

Дальнейшая тренировка может осуществляться путем произнесения имен детей и обыгрывания ситуации «В лесу» (*А-ня, О-ля!*), а также в игре «Продавец». Ученик, исполняющий роль продавца, предлагает свой товар и выкрикивает его название (*Куукла! Купите кууклу!*). Различение ударения в других двухсложных словах происходит в процессе произнесения их детьми и учителем, особенно пока еще второклассники не научились слышать себя.

Для отработки прочного навыка в определении ударных гласных необходимо научить детей произносить слова, акцентируя голосом любой из гласных звуков. Дети с нормальным интеллектом самостоятельно улавливают нелепость слова, над которым значок ударения поставлен неправильно. Умственно отсталые школьники могут выполнять расстановку значков чисто формально, не контролируя себя произношением и не улавливая неверное звучание слова. Для того чтобы дети почувствовали разницу в произнесении слов в зависимости от места значка ударения, можно провести игру «Найди ошибку и исправь ее». Игра выполняется по рядам. Учитель записывает на доске слова и отмечает по ходу игры ударные гласные. При этом значок ударения может быть поставлен в некоторых словах неверно, например, «молоко». Ученики, по очереди из каждого ряда, читая слова, произносят их в соответствии со значком ударения и дают свое заключение о правильности или ошибочности расстановки значков. В случае неверной фиксации на доске гласной как ударной ученик называет ту гласную букву, на которую надо перенести значок. В зависимости от полноты ответ ученика оценивается одним или двумя баллами. В конце игры подводят итог, объявляется ряд-победитель.

5.2. Слово

Учащиеся 2—4-го классов специальной (коррекционной) школы при выполнении практических грамматических упражнений по программному разделу «Слово» знакомятся с такими дограмматическими категориями, как название предмета, действия, признака, с грамматическими категориями «предлог», «имя собственное», «окончание».

Задачи практических грамматических упражнений по этой теме можно сформулировать следующим образом:

- Уточнение значений слов, которые имеются в речи школьников, соотнесение этих слов с определенными тематическими группами (игрушки, мебель, одежда, цвет, величина, черты характера, игровые и трудовые действия, речь людей и др.), расширение словаря каждой группы.
- Разграничение представлений о предмете или явлении и его названии.
- Практическое овладение некоторыми способами словообразования по аналогии, на основе грамматических вопросов (*что? — лес; какой? — ...*).
- Формирование умения правильно употреблять в речи различные словоформы в зависимости от связи их с другими словами в предложении.

Разберем некоторые методические вопросы этого раздела. Изучение темы «Названия предметов, действий и признаков» тесно связано с тематикой уроков развития устной речи. Фактически решение первой задачи осуществляется на этих уроках: у школьников уточняются и обогащаются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Изучаемые предметы и явления классифицируются по тематическим группам.

Словарно-логические задания на уроках практических грамматических упражнений основаны на уже сформированных представлениях и понятиях.

Во 2-м классе впервые вводятся темы «Предмет» и «Название предмета». Речевой материал для них отбирается таким образом, чтобы на начальном этапе работы у детей смысл слова «предмет» не вызывал затруднений, а совпадал с житейским представлением о нем.

Детям предлагают назвать вещи, которые лежат на столе у учителя; посмотреть и назвать предметы, которые находятся в классе. Затем они узнают предметы на картинке. Учитель, предлагая первую картинку, вводит вопрос: *что это?* — и поясняет, что на картинке не сам предмет, а его рисунок, изображение. К доске поочередно выходят два-три ученика, которые демонстрируют классу другие картинки, спрашивая об изображенном. После подготовительной работы на доске открывают таблицу, и второклассники читают заголовки колонок (предмет, вопрос, название предмета), а потом рассматривают такую же табличку у себя в тетрадях.

Дальнейший анализ может происходить в такой последовательности:

- Прочитаем еще раз, что написано в первой колонке таблицы. Давайте нарисуем предмет, например, классную доску (учитель рисует на доске, учащиеся — в тетрадях). Какой предмет мы нарисовали?
- Что написано во второй колонке? Как мы спросим об этом предмете? (Записывается вопрос *что?* на доске и в тетрадях.)
- Прочитайте название третьей колонки. Теперь я задам самый трудный вопрос. Что мы должны написать здесь? (Если нужно, учитель помогает, спрашивая, какое название у этого предмета.) Что же надо записать? (Заполняется третья колонка.)

Таким же образом школьники работают еще над одним словом, после чего учитель просит, чтобы дети показали у себя в тетрадях, где нарисованы предметы, а где записаны слова — названия этих предметов и вопросы, на которые они отвечают. В процессе тренировочных упражнений у учащихся постепенно закрепляются умения различать предметы и их названия, ставить вопрос. По мере отработки материала вводятся одушевленные имена существительные. Объяснение новой темы может происходить примерно таким образом.

1. Постановка учебной задачи.

- Скажите, на какой вопрос отвечают предметы и их названия. (*Что это?*) Посмотрите на картинку. Спросите о нарисованном предмете. (*Что это?*) Ответьте на вопрос. (*Это чашка.*) Сегодня мы будем называть предметы, которые отвечают на другой вопрос.

2. Знакомство с новым материалом.

- Посмотрите на эту картинку. Я поставлю к предмету на картинке вопрос. (Учитель берет карточку и помещает ее под картинкой.) Прочитайте вопрос под картинкой. (*Кто это?*) Ответьте на него. (*Мальчик.*) Найдите это слово на карточке, поставьте его рядом с вопросом. Прочитайте, что получилось. (*Кто это? Мальчик.*) Запишите в тетради вопрос и название предмета.

- Теперь посмотрите на эту картинку (изображение девочки). Как вы спросите о ней? (*Кто это?*) Кто ответит на этот вопрос? (*Это девочка.*) Найдите слово на карточке. Поставьте рядом с вопросом. Прочитайте, что у нас получилось. (*Кто это? Девочка.*) Запишите на следующей строчке вопрос и название предмета. Скажите, какие два предмета вы назвали. На какой вопрос они отвечают? Покажите, где нарисованы предметы. А где написаны их названия?

Таким же образом разбирается еще одно слово, которое обозначает любого представителя животного мира. Предлагается устно подобрать несколько названий людей, а потом животных, каждый раз воспроизводя вопрос к этим словам. В итоге можно сформулировать вывод, что о людях и животных надо спрашивать: *кто это?*

Далее умения по этой теме закрепляют, прежде всего, за счет включения в упражнения нового речевого материала: слов, которые обозначают названия животных и их детенышей, профессий из менее знакомых, но уже изученных на уроках развития устной речи тематических групп.

Как показали исследования, у умственно отсталых учеников 2—4-го классов наблюдается неточность в понимании грамматических форм, а школьное обучение недостаточно продвигает их в этом отношении.

Целенаправленную работу над формированием не только осознания грамматических форм, но и навыков их правильного использования следует проводить при изучении слов любой категории. В частности, первая грамматическая категория, с которой начинается работа по теме «Названия предметов», — это число имен существительных. Данная категория наиболее доступна детям, поскольку имеет прямое отражение реальной действительности. Формировать представления о числе и умение точно обозначать его в речи необходимо с первого года обучения. С этой целью хорошо использовать картинки букваря, специальный дидактический материал. Учащимся предлагают сказать, где, например, нарисован шар, а где — шары, назвать картинки с изображением одного и нескольких предметов.

Во 2-м классе упражнения такого рода продолжают оставаться ведущими с той разницей, что дети осознанно изменяют слова, ориентируясь не только на картинки, но и на смысловое содержание слов, обозначающих числовые пары: где написано слово, обозначающее один предмет, а где — много предметов; один предмет — *птица*, а много — ...? С 3-го класса внимание детей начинают обращать на окончания. Школьники сравнивают, чем различаются картинки, чем отличаются друг от друга записанные слова. В качестве наглядной опоры для наблюдения за изменением слова может быть использована такая таблица, где различия в предметах и словах фиксированы. С опорой на эту таблицу идет образование множественного числа имен существительных.

Позднее вводится еще одна таблица и на ее основе отрабатывают изменение слов, обозначающих один и несколько предметов, с помощью окончаний *а — я*. Начиная с 3-го класса большое внимание при изучении темы «Названия предметов» уделяют

использованию для словообразования оценочных суффиксов. Так же как при усвоении категории числа, школьники опираются на предметное содержание слов, а в работе сохраняется та же последовательность.

С помощью упражнений (без терминологических обозначений) отрабатываются:

- умение понимать значения слов, различающихся суффиксами оценки («Покажи на картинке, где таз, а где тазик»);
- умение называть с опорой на предметные картинки предметы, различающиеся по величине (*заяц — зайчик*);
- умение сравнивать предметы и называть их также с опорой на картинки (*стул — большой, а стульчик — маленький*);
- умение сравнивать слова, имеющие различные оценочные суффиксы. Для этого сравнения также дается наглядная опора.
- умение использовать слова с оценочными суффиксами, обозначающими маленький предмет или имеющими ласкательное значение (*Ира — имя девочки, Ирочка — ласковое имя девочки*).

Закрепление языковых обобщений в формо- и словообразовании может осуществляться на протяжении всего учебного года в процессе работы со словами из словаря: после разбора правописания слова школьники образуют множественное число и называют маленький предмет (если слово позволяет произвести эти операции). Например, *язык — один, языки — много, язычок — маленький язык*.

Значительно сложнее идет отработка родовой принадлежности слов. В отличие от более конкретных значений числа и оценочных суффиксов в этой грамматической категории нет отчетливо выраженного предметного содержания. Исключение составляют слова, обозначающие одушевленные предметы и фиксирующие принадлежность к определенному полу (*Ира, Олег, учитель, учительница, тигр, тигрица*). Именно с этих слов и начинается в 3-м классе работа по родовой группировке слов. Подготовка к ней ведется с 1-го класса, когда школьники составляют предложения, отвечая на вопросы типа: «Кого мыла Маша?», «Кого катал Витя?» Упражнения такого рода остаются актуальными и для второго года обучения. Рассматривая картинку и отвечая на вопросы, дети ориентируются на сам вопрос и предметное содержание слов. Они учатся употреблять ту форму глагола прошедшего времени, которая соответствует роду действующего лица. Например: «Что сделал Жора?», «Что сделала собака?»

Начиная с 3-го класса дети выполняют специальные упражнения: распределяют слова по вопросам с использованием притяжательных местоимений *мой, моя*. Для знакомства с родовой принадлежностью слов желательно подготовить фотографии родственников некоторых учеников класса. В этом случае вопросы будут звучать естественнее, а само задание станет коммуникативным. Учитель, показывая фотографии, каждый раз спрашивает: «Это чей папа?», «Это чья мама?», «Это чей брат?», «Это чья сестра?» Необходимо добиваться от школьников ответа с нужными местоимениями. После устной работы на доске записываются два вопроса: *чей?* и *чья?* Дети, группируя фотографии, вписывают с помощью учителя слова в соответствующие столбики:

Мой папа.

Моя мама.

Мой дедушка. Моя бабушка.

Таким же образом группируют слова, обозначающие некоторые виды животных. Школьникам раздают картинки. Учитель пишет на доске вопросы и адресует их детям: «Чей петух?» Ученик, у которого на картинке есть названное животное, отвечает: «Мой петух» — и записывает это словосочетание в соответствующий столбик на доске. Следует новый вопрос: «Чья курица?» Затем: «Чья овца?» И т.д.

После того как школьники приобретут некоторые умения в постановке вопросов и подборе местоимений, можно вводить предметы, лишённые родового содержания. Новая ступень в освоении категории рода организуется следующим образом. Учитель берет у детей учебные принадлежности: ручку, карандаш, тетрадь, пенал. Разбор слов, обозначающих данные предметы, осуществляется так же, как при знакомстве с фотографиями.

В 4-м классе вводится подстановка местоимения к словам среднего рода.

При закреплении навыков согласования местоимений с названиями предметов целесообразно использовать игровую ситуацию. Учитель, взяв ручку у любого ученика, спрашивает: «Это моя ручка?» Ответ примерно запрограммирован: «Нет, это не ваша ручка. Это ручка Вити». Параллельно с согласованием местоимения и существительного отрабатывается конструкция родительного падежа принадлежности. Следующий вопрос может задать любой из учеников: «Это твоя книга?» — «Да, это моя книга (Да, это моя)». — «Нет, это книга Веры». И т.д.

Взаимодействие типа «учитель—ученик», «ученик—ученик» повышает активность детей в отработке различных грамматических форм, служит основой для развития коммуникативных навыков.

Самой сложной грамматической категорией, практическое освоение которой предусматривается в младших классах, является форма падежей. Эта сложность связана с ее большей абстрактностью по сравнению с числом и родом имени, разнообразием падежных форм и их функциональной многозначностью.

Обучение правильному употреблению словоформ в их связи с другими словами также начинается с первых дней обучения в школе. Уже в 1-м классе на уроках грамоты и развития речи дети учатся конструировать предложения, выражающие отношения объекта действия (*Коля взял книгу*), места и направления действия (*Лида гуляет в саду. Дети шли в школу*), принадлежности (*У Шуры шары*). Во 2-м классе эти конструкции закрепляют с использованием более широкого круга слов (*был где? — в кино, клубе*), других словоформ (*где? — под крыльцом, куда? — под елку*), новых значений: орудия и совместности действия (*чем? — вилкой, с кем? — с Олей*) и др. С целью активизации падежных форм используются практические действия («Миша, положи книгу. Куда положил книгу Миша? — Миша положил книгу в стол»), разыгрывание ситуаций («Угадай, что делал Сережа. — Сережа чистил зубы»), составление предложений по предметным и сюжетным картинкам, ответы на вопросы, работа с деформированными предложениями.

На третьем году обучения школьники ведут целенаправленное наблюдение за изменением слов в зависимости от вопроса, учатся ставить морфологические и синтаксические вопросы (*над чем? где?*), в системе отрабатывают употребление словоформ в различных падежах и значениях. Как показали наши исследования, наиболее доступной для понимания и употребления умственно отсталыми детьми является форма винительного падежа, выступающего в роли прямого дополнения, для обозначения объекта действия

(ловил рыбу) и эта же форма с предлогом, обозначающая направление действия (куда? — на каток). Именно с данной падежной формы в этих значениях и должно открываться знакомство детей с падежными окончаниями и правильным употреблением словоформ.

В 3-м и 4-м классах школьников знакомят с формой родительного падежа в разных значениях, учат активно использовать в речи: родительный падеж принадлежности (книга у кого? — у Тани; книга чья?, кого? — Тани), места и направления действия (встал где?, у чего? — у стола, дошел до чего? — до стола), части предмета (лист чего? — дерева), отсутствия предмета (нет чего? — карандаша).

Дательный падеж отрабатывается для обозначения лица, на которое направлено действие (писал кому? — брату), места или направления действия (гребу куда? к чему? — к берегу, бегу где? — по дороге).

Предложный падеж вводится в упражнениях для обозначения места действия, предмета мысли или речи (рассказываю о ком? — о друге), а также в значении объекта действия со словами играть на

Последним изучается творительный падеж, так как для него характерно многообразие окончаний (-ой, -ей, -ом, -ем, -ью) и он особенно часто употребляется умственно отсталыми детьми с ошибками. Первоначально творительный падеж дают в значениях, которые уже фигурировали в составляемых детьми предложениях: орудия, совместности и места действия; затем вводятся объектные отношения для обозначения профессии (работал кем? — маляром).

Тренировка в употреблении падежных форм в младших классах проводится не только при изучении темы «Названия предмета», но и в процессе работы над темами «Названия действий и признаков», «Предлог», «Предложение» и др. При этом надо отметить, что отработка любой грамматической формы (число, род, падеж, а далее — лица, времени глагола) не связана непосредственно с решением орфографических задач. Главная цель упражнений по слово- и формообразованию — это привлечение внимания учащихся к слову, формирование первоначальных языковых обобщений, становление языкового чутья, развитие речи и мышления.

Вторая методическая позиция, которую нужно еще раз подчеркнуть, когда идет речь об изучении тем раздела «Слово», — практический характер работы, без сообщения терминов, не предусмотренных программой.

В отличие от введения понятия «названия предметов» тема «Названия действий» отрабатывается сначала на словах, указывающих на деятельность одушевленных предметов. Осознание детьми значений этих глаголов происходит легче, так как семантика последних близка представлениям школьников о самих действиях. Это глаголы движения, обозначающие трудовые и игровые процессы (бежал, строгал, бросал). Позднее вводят слова, обозначающие действия неодушевленных предметов (река течет, деревья растут), и, наконец, слова, называющие состояние, чувства, мыслительную и речевую деятельность человека (краснеть, радоваться, думать, рассказывать).

В процессе закрепления названий действий ученики тренируются в умении практически пользоваться различными грамматическими категориями глагола, такими, как число (2-й класс), время, род в прошедшем времени (3-й класс), лицо (4-й класс). Образование этих форм и употребление их в речи выполняются на основе речевых ситуаций, образцов, вопросов. В качестве одного из видов упражнений можно использовать редактирование в игровой форме. Например, Незнайка перепутал карточки со словами, в результате чего

получились странные предложения: *Он играли. Я бежишь. Они идет. Ты пишу.* Учащимся следует помочь Незнайке правильно переставить карточки. В другом варианте игры учитель может произносить предложения с правильным или неверным согласованием. Дети одобряют их или исправляют ошибки, получая за верные ответы баллы либо игровые фишки.

В работе с названиями действий школьники вновь возвращаются к изученным формам имени: числу (2—4-й классы), роду (3—4-й классы).

Для закрепления родовых окончаний глагола можно использовать следующий прием:

— Дима, иди к доске. Возьми мел. Что сделал Дима?

— Зина, теперь ты иди к доске. Тоже возьми мел. Что сделала Зина?

— Повторите слова, которые называют действия Димы и Зины. Запишите их. Дима напишет на доске название своего действия, а Зина — своего.

— О ком мы говорим «взял»? А о ком «взяла»? Сравните слова по буквам. Чем отличаются слова? Какую букву (окончание) мы прибавляем, когда говорим о девочке, о женщине? Выделите у себя в тетрадах это окончание: *взял* — нет окончания, *взяла* — окончание *-а*.

После разбора грамматических признаков рода выполняются упражнения с другими названиями предметов и действий. В работе по данной теме некоторое место должны занимать упражнения с образными средствами языка, когда учащиеся сравнивают предложения: *Девочка смеется. — Гриб смеется.* Вместе с детьми устанавливается, в каком предложении говорится о том, что бывает в жизни, а в каком — о том, что бывает в сказке. Школьники сами пробуют составить предложения с названиями действий (опорные слова предлагает учитель) в том и другом значениях. На уроках чтения внимание школьников специально обращают на подобные сочетания. Умение замечать образные средства языка, использовать под руководством учителя слова с переносным значением, объяснять сказанное («Почему гриб смеется? Над кем смеется? Нарисуй смеющийся гриб») — это еще один путь формирования лингвистического отношения к слову, чувства языка, развития речи и мышления.

Знакомство с названиями признаков предметов, так же как и с предыдущими темами, начинается со слов, которые фиксируют признаки предметов, воспринимаемые органами чувств (цвет, форма, величина, вкус, материал). После того как детей потренируют в постановке вопросов и выделении этой категории слов, вводят относительные прилагательные, обозначающие материал (*деревянный*), принадлежность (*школьный*), временные признаки (*осенний*). Методические позиции те же, что и в работе над предыдущими темами. Это осознание значений слов, наблюдение за грамматическими признаками (вопрос, окончание, сочетание со словами, обозначающими предметы), опора на наглядные и игровые приемы. Методика введения темы и последовательность работы над ней были раскрыты выше.

Среди грамматических категорий, по которым у учеников младших классов формируют первоначальные обобщения, выделяется тема «Предлог». Термин вводится догматически, т.е. без объяснений и анализа признаков, присущих этому явлению языка. Знакомство с предлогом как отдельным словом также начинается с тех лексем, которые указывают на пространственное расположение предметов по отношению друг к другу и которые можно продемонстрировать в наглядных ситуациях.

Исследования показали, что в речи умственно отсталых детей

- меньше предлогов, чем в речи детей с нормальным интеллектом;
- сходные предлоги слабо дифференцированы;
- часто нарушаются падежные формы имени, употребляемые с определенными предлогами;
- количество значений этих форм ограничено.

Перечисленные недостатки требуют систематической работы по их исправлению. Большое место в ней должна занимать дифференциация различных значений одного и того же предлога (*на столе — на стол*); оппозиционных предлогов, передающих сходные, но не одинаковые значения: направления внутрь и извне, сверху и снизу, места внутри и снаружи, внизу и вверху (*в лес — из леса, на дерево — с дерева, под столом — над столом, перед домом — за домом*), разных предлогов, имеющих одно значение (*у доски — около доски*).

С целью лучшего осознания роли предлога полезно анализировать смысл словосочетаний или предложений с предлогом (*урок по русскому языку — урок о русском языке, пролетели над лесом — пролетел около леса*), из двух данных выбирать предложение с правильным использованием предлога (*Мама работает в заводе. Мама работает на заводе*). Эти задания могут иметь игровую форму. В игровых ситуациях количество предлогов можно увеличивать по сравнению с программой. Опережающее обучение практическим навыкам в игре поможет детям быстрее сориентироваться в материале следующего года. Полезны такие игры, как «Узнай и покажи» (наглядным материалом служит серия картинок с изображением различных ситуаций: мышка у ящика; мышка за ящиком; мышка перед ящиком и др.). «Выполни приказ» («Возьми куклу». «Посади ее между столом и стулом», «Держи под столом». «Посади за стол» и др.), «Выбери правильно и повтори» (наглядным материалом служат также предметные картинки: Миша работал с сестрой; Миша работал без сестры; поезд прошел по мосту; поезд прошел под мостом). С 3-го класса, кроме предложных форм, выражающих конкретные значения, в задания вводят и более абстрактные отношения, которые обозначаются словосочетаниями с теми же предлогами: *к, за* со значением цели (*платье к празднику, в магазин за хлебом*), предлог *от* в значении причины (*плакал от обиды*).

Для того чтобы учащиеся четко представляли себе предлог как самостоятельное слово и писали его отдельно от других слов, необходимо вернуться к составлению предложений на основе картинного плана, предметно-графической или условно-графической схемы.

Когда предлог отсутствует на схеме, учащимся предлагают дать разные варианты предложений: *Собака спит под крыльцом. Собака влезла на крыльцо. Собака подошла к крыльцу. Собака сидит у крыльца* и др.

Не менее важно при изучении данной темы использовать игровые задания, в которых бы еще раз подчеркивалась самостоятельность предлога как отдельного слова. Полезны такие игры, как «Рассыпанные предлоги», «Незнайка перепутал». В первой игре на доске записывают предложения с пропущенными предлогами, а на желобок доски выставляют карточки с предлогами. Ученики, по одному из каждого ряда, выходят к доске, читают предложение, находят карточку с нужным предлогом и вставляют ее на место пропуска. Выигрывает тот ряд, чьи представители правильно выполнили задание.

В игре «Незнайка перепутал» предложение или текст также записывают на доске. На место предлогов вставляют карточки с ними, но в неправильном порядке. Игровая задача — помочь Незнайке расставить карточки с предлогами по местам.

К пониманию темы «Родственные слова» школьники подготовлены работой по подбору «слов-родственников». Эта работа в предыдущих классах проводилась с ориентацией на смысловую близость слов. В 4-м классе при изучении данной темы слова определяются как родственные с учетом уже двух признаков: близости по смыслу и наличия общей части (корень). Подбор однокоренных слов ведется так же, как в предыдущем классе, по образцу (*белить — белый, синить — ...*), с помощью грамматических вопросов (*свет, что делать?..., какой? ...*) или смысловых («Как называется маленький дом? А как большой?»), на основе заданных приставок или суффиксов (без терминологии).

5.3. Предложение

Формирование умения в построении простого предложения осуществляется на протяжении всех четырех лет обучения в младших классах. На первом году обучения термин «предложение», введенный догматически, наполняется конкретным содержанием в процессе выполнения упражнений. Первоклассники выделяют предложения в букварном тексте, составляют предложения по демонстрируемым действиям, по предметным и сюжетным картинкам, по вопросам, учатся распространять предложения, употребляя в качестве второстепенных членов слова, которые обозначают объект действия, его орудие, место и направление.

В последующих (2—4) классах тема «Предложение» выделяется в самостоятельную рубрику. Изучение темы заключается в организации наблюдений школьников за некоторыми признаками предложения и в совершенствовании навыка использования предложения в самостоятельной речи. Формированию умений выделять каждый признак и обобщать предшествует серьезная практическая работа. Так, во 2-м классе школьники выполняют упражнения на заканчивание предложений.

Со 2-го класса начинается работа, направленная на практическое усвоение детьми следующего признака предложения — порядка слов. Знакомство с данным признаком можно начать с рассматривания картинки и составления предложения по ней. Например, на картинке изображены утята, плавающие в пруду. После нескольких предложенных учащимися вариантов учитель объявляет, что пришедший к ним в гости Незнайка (Буратино, Петрушка) тоже составил предложение по этой картинке, но по дороге рассыпал карточки, на которых были написаны слова; выставляет на наборное полотно карточки с деформированным предложением. Дети читают слова, устанавливают, что по ним очень трудно понять, о чем здесь говорится. По заданию учителя они переставляют карточки так, чтобы получилось предложение.

Закрепление умений заканчивать предложение, определять порядок слов продолжается и в 3-м классе. В результате к четвертому году обучения школьники оказываются готовыми к усвоению вывода, что в предложении должна быть выражена законченная мысль, а слова расположены в определенной последовательности.

Начиная с 3-го класса школьники учатся при составлении предложений изменять в них слова по смыслу. Сначала дети работают с таким речевым материалом, в котором надо найти правильную форму только одного слова (*Стакан стоит на стол*), а затем они меняют по смыслу все слова предложения (*В, суббота, мы, идти, на, экскурсия*).

Для подготовки школьников к делению сплошного текста на предложения очень важно сформировать следующие умения: выделять предложения из текста, когда каждое из них зафиксировано большой буквой в начале и точкой в конце; отвечать на вопрос «О ком

говорится в предложении?»; слышать интонацию конца предложения в речи учителя; правильно интонировать предложение самостоятельно. Эти умения возможно формировать на всех уроках русского языка (письмо, чтение, развитие речи).

Например, на доске записан короткий рассказ (3—4 предложения) без точек и больших букв. Учитель читает текст с соблюдением интонации конца предложений. Затем учащиеся сами выделяют первое предложение и устанавливают, о ком в нем рассказывается, вспоминают, с какой буквы оно начинается и какой знак должен стоять в конце. В первое предложение вносятся исправления, затем его читают с правильным интонированием. Таким же образом ведется работа над каждым предложением. Вопросы можно несколько варьировать: «Про кого говорится во втором предложении?», «С какой буквы написано это предложение?», «А с какой буквы надо начинать его? Исправим ошибку», «А какой знак ставится в конце предложения?», «Есть здесь этот знак? Поставьте его». Выделенное предложение также прочитывается с интонацией конца. При разборе третьего предложения можно спросить: «Как нам выделить на письме это предложение?»

В 4-м классе ученики знакомятся с новой темой — «Подлежащее и сказуемое». Методика обучения также должна основываться на наглядной или практической деятельности детей.

Один из вариантов введения новой темы может быть таким:

— Рассмотрите картинку и скажите, что на ней нарисовано. («Девочка с полотенцем и разбитая на полу чашка».) Дайте имя девочке. («Вера».) Надо составить предложение по этой картинке. Как вы думаете, о ком будет наше предложение? («О Вере».)

Школьники составляют предложения, одно из которых записывают на доске и прочитывают.

— О ком мы составили предложение? («О Вере».) *Вера* — это главное слово предложения, оно называется подлежащим. Я пишу на доске тему нашего урока: «Подлежащее». Прочитаем тему хором. Откройте тетради, запишите число, слова «классная работа» и тему урока. Спишите с доски первое предложение.

— Кто мне скажет, какое слово в нашем предложении является подлежащим? (*Вера*.) Подчеркнем его одной чертой. На какой вопрос отвечает это слово? (*Кто?*) Запишем его над подлежащим.

— Посмотрите снова на картинку. Теперь я вас попрошу составить предложение о чашке.

При выборе предложений для записи на доске необходимо ориентироваться на то, чтобы оно было распространенным, но с одним сказуемым. Например: *Чашка упала на пол; Чашка разбилась на части*. Предложение записывается на доске и в тетрадях.

— О чем наше второе предложение? Какое в нем главное слово? Как мы называем это слово в предложении? (Учитель указывает на название темы. Оно может еще раз быть прочитано хором.) Подчеркнем его. О чем рассказывает второе предложение? («О чашке».) Кто мне скажет, на какой вопрос отвечает слово *чашка*? Запишем его над подлежащим.

— Давайте еще раз посмотрим на наши примеры и подумаем, что же такое подлежащее. О ком рассказывается в первом предложении? («О Вере».) Слово *Вера* в этом предложении ...? («Подлежащее».) Значит, подлежащее — это главное слово, оно обозначает, о ком говорится в предложении. А о чем рассказывает второе предложение? («О чашке».) Что такое слово *чашка* в этом предложении? («Это подлежащее».) Так что же такое подлежащее?

Поскольку этот материал очень сложный, задав фактически риторический вопрос, учитель сам отвечает на него (хотя высказывания детей принимаются во внимание). После вывода, сделанного учителем, школьники прочитывают первую часть правила по таблице: «Подлежащее — это главное слово предложения».

— Посмотрите снова на наши примеры. На какие вопросы отвечает подлежащее? (*Кто?, Что?*)

Открывается вторая часть таблицы: «Подлежащее отвечает на вопрос *кто?* или *что?*»

В упражнении, которое выполняют школьники для закрепления материала темы, включают такие предложения, в которых подлежащее занимает различное место. Это сразу поможет предупредить свойственную умственно отсталым детям тенденцию упрощать сложное для них понятие и воспринимать подлежащее как слово, которое стоит на первом месте. После выполнения письменного задания можно провести игру «Угадай, о ком или о чем я рассказываю». Учитель объявляет, что к ним в гости пришли разные предложения. Они загадывают детям загадку и просят отгадать, о каком главном слове рассказывают. Детям раздают листы бумаги разного цвета с предложениями. Школьники читают написанное про себя, а далее, по одному из каждого ряда, читают вслух и говорят, о каком слове рассказывает то или иное предложение. Если в классе много учеников, можно ограничить число предложений, выданных ряду. Выигрывает ряд, успешнее всех справившийся с заданием.

Примерно по такому же плану можно знакомить школьников с темой «Сказуемое». Основой для составления предложений может служить практическая деятельность детей так же, как при ознакомлении с названиями действий.

В процессе закрепления знаний о структуре предложения не следует забывать, что оно является единицей коммуникативного уровня. Поэтому большое значение в работе с предложением имеют чтение с соответствующей интонацией диалогов, их составление. В образцах диалогов используют те категории, которые редко встречаются в самостоятельных речевых конструкциях школьников (обстоятельства времени, цели, образа действия и др.).

Например, на доске записан диалог:

— Я приду сегодня из школы в три часа.

— Почему так поздно?

— У нас сегодня после уроков день рождения Светы и Лены. Мы будем пить чай с конфетами.

Дети читают диалог сначала про себя, потом по ролям. Учитель обсуждает с учащимися, кто может спрашивать у ученика о времени, обращает их внимание на обычай отмечать в классе дни рождения. Нужно в зависимости от темы урока предложение выделяется или составляется по подобию и записывается в тетрадь. Если изучаются подлежащее и сказуемое, главные слова в предложении подчеркивают.

Другим вариантом работы над диалогом может быть исходное предложение, которое служит ответом или вопросом, например: — Мне сегодня Анна Николаевна поставила «5».

Выясняется, является это предложение вопросом или ответом; какое предложение может быть первым; о чем можно спросить в третьем предложении. Одно из предложений (или все три) записывается. Дети выполняют грамматическое задание: подчеркнуть название действия или др.

Упражнения подобного рода развивают прогностическую деятельность учащихся, закрепляют осваиваемые ими конструкции, сближают работу над темой из области грамматики темой с реализацией основной цели — развития речи как средства общения.

Литература

Аксенова, А.К. (1999) *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе*. М. ВЛАДОС.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Обсудите тему на тематическом форуме.

Вопросы для самопроверки

1. Объясните, в чем заключается условность употребления термина «грамматика» в специальной (коррекционной) школе.
2. Назовите принцип, на основе которого построена программа обучения русскому языку в специальной школе. В чем суть этого принципа?
3. Перечислите задачи этапа практических грамматических упражнений. Каковы цели этого этапа?
4. Какие факторы лежат в основе построения курса практической грамматики?
5. Объясните суть термина «практические грамматические упражнения».
6. В чем проявляется своеобразие подготовки учащихся к овладению первоначальными языковыми обобщениями?
7. Охарактеризуйте терминологический словарь, который усваивают дети на этапе практических грамматических упражнений. Всегда ли на этом этапе вводятся термины, обозначающие новое понятие?
8. Какую роль играют наглядные опоры в формировании у учащихся первоначальных языковых обобщений?
9. Назовите виды упражнений, которые используются на этом этапе, сформулируйте их цели.
10. Как исправляются аграмматизмы в процессе практических грамматических упражнений?
11. Почему тема «Звуки и буквы», рассчитанная в массовой школе на один год, в специальной (коррекционной) школе изучается в течение шести лет?
12. В чем суть подготовительной работы, предваряющей тему о мягких и твердых, звонких и глухих согласных, о разделительном мягком знаке?
13. Какова методика работы над темами «Названия предмета, действия, признака»? Какие первоначальные языковые обобщения формируют у школьников в процессе их изучения?
14. В какой последовательности и как школьники осваивают грамматические признаки, характеризующие предложение?
15. Какое значение имеет работа над правильным интонированием предложения, составлением диалогов?

Участие в тематическом форуме «Кто поможет?»»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Возможно ли обучение ребенка с умственной отсталостью родному языку в общеобразовательной школе без применения индивидуальной учебной программы? Почему?

Тема 9. Формирование орфографических навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью

4. Развитие навыка фонетически правильного письма

Фонетические написания основаны на соответствии письма и произношения. «Пишущий, выделяя произносимые им звуки слов, передает их принятыми буквами в их основном значении» (Гвоздев А.Н. *Основы русской орфографии*. — М., 1959. — С. 49).

На первых этапах обучения процесс овладения навыком фонетически правильного письма, как уже говорилось выше, распадается на ряд осознаваемых действий: учащиеся воспринимают слово, произносят его, выделяют звуки, устанавливают их последовательность, соотносят звуки с буквами, графически правильно передают их, сохраняя порядок написания в соответствии со звуковым рядом.

Освоение процесса письма требует достаточной сформированности ряда психофизических компонентов, в частности, акустического, речедвигательного, зрительного и моторного. Кроме того, большое значение в акте письма имеет умение сохранять внимание на протяжении длительного времени. Диффузное поражение коры головного мозга у умственно отсталого ребенка приводит к недоразвитию всей системы анализаторов, участвующих в формировании навыка.

Фонетические ошибки в работах умственно отсталых учащихся — явление довольно стойкое. Об этом свидетельствуют данные, полученные различными исследователями при анализе ошибок контрольных диктантов. Количество написаний, в которых искажается звуковой состав слов, в 1-м классе составляет 80%, во 2-м — 60%, в 3-м — 40—45% и даже в старших классах доходит до 20—25% от общего числа.

Школьники допускают самые разные ошибки. По распространенности их можно расположить в такой последовательности: замены букв («сапка» — *шапка*, «лепка» — *репка*), пропуски («стана» — *страна*, «огроде» — *огороде*), перестановки («барт» — *брат*), вставки («балагодарю» — *благодарю*), пропуски и перестановки слогов («тевизор»), более сложные искажения слов («у тпи» — *у дуба*).

Исследование, проведенное В.В. Воронковой (Воронкова В.В. *Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы при обучении их фонетически правильному письму // Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы*. — М., 1981), позволило выделить несколько групп детей с характерными ошибками в зависимости от того, какой из компонентов письма является у них наиболее пострадавшим.

В первую группу входят учащиеся с относительной сохранностью фонематического слуха, которым свойственно небольшое искажение звукового состава слова. Обучаясь по программе и методике специальной школы, они не испытывают особых затруднений в овладении навыками письма. Такие дети составляют примерно 32% учащихся.

Вторую группу (25%) составляют ученики со значительными нарушениями звукобуквенного анализа. Они с трудом дифференцируют и сравнивают произносимые звуки, затрудняются выделить звук из слова и слога, смешивают сходные согласные. Сложный анализ и синтез в письменной речи этих детей подменяется целостным восприятием

буквенных комплексов, иными словами, механическим заучиванием слогов и слов. Наиболее типичны для них ошибки на замену гласных и согласных, пропуски букв в сложных слоговых структурах.

Следующая группа представлена детьми с нарушением произношения (19%). Они недостаточно четко владеют кинестетической схемой слова, в результате чего пишут так, как говорят. Из-за дефектности произношения контроль за письмом со стороны слухового анализатора оказывается ослабленным. Наиболее распространенные ошибки в этой группе — замены букв в связи с искаженным произношением звуков. Сравнивая эту группу детей с предыдущей, мы можем установить, что звуковой анализ у них более сохранен. Учащиеся правильно определяют количество звуков в слове, их последовательность, четко выделяют каждый звук. Нарушение фонематического слуха у детей этой группы — явление вторичное, связанное с дефектами произносительной стороны речи.

Школьники с двигательной недостаточностью составляют четвертую группу (9%). В их работах встречаются пропуски, замены, вставки, персеверативное добавление одной и той же буквы, слога. Структурная сложность слов не затрудняет детей, так как фонематический слух у них находится в пределах относительной нормы. Однако сохранение в оперативной памяти количества звуков в слове и их последовательности оказывается нарушенным из-за патологической инертности двигательного акта.

К пятой группе В.В. Воронкова относит детей с расстройством целенаправленной деятельности (12%). Нарушения письма у этих школьников вызваны нестойкостью внимания, неуравновешенностью поведения, ослабленным контролем за процессом письма. Основной вид ошибок установить трудно из-за их разнохарактерности. Работы одного и того же ученика могут резко отличаться друг от друга количеством ошибочных написаний. Имея относительно сохраненный фонематический слух, ребенок в спокойном состоянии справляется с диктантом. Если же внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание.

Кроме этих пяти групп в практике работы встречаются дети с нарушением зрительного восприятия или пространственной ориентировки. Первые недостаточно четко усваивают графический знак, что приводит к смешению сходных по начертанию букв, слов и к замене их другими, к пропуску некоторых букв (вследствие слитного восприятия рядом стоящих знаков). При нарушении пространственной ориентировки дети неправильно располагают элементы букв, не соблюдают строчку, пишут по диагонали, из одного конца тетради в другой, разными по размеру, налезаящими друг на друга буквами.

Работа по развитию навыка фонетически правильного письма должна строиться как на основе учета общих психофизических особенностей умственно отсталых детей, так и типологических или индивидуальных ошибок.

Нарушение высшего звукового анализа и синтеза свойственно большинству умственно отсталых детей. Поэтому работу по формированию фонематического слуха, навыков звукового анализа следует проводить фронтально. Здесь большое внимание необходимо уделять упражнениям на звуковую дифференциацию: выработку умения повторять сходные слоги и слова вслед за учителем (*па-ба-па, ба-па-па*), самостоятельно воспроизводить оппозиционные структуры (учитель произносит *мя*, ученик — *ма* и наоборот), сравнивать слова, отличающиеся одним-двумя звуками (*мошка — мышка, мишка — миска, шла — ушла — ушли*), подбирать слова на заданный звук, комбинировать их из данных букв, наращивать буквы до целого слова, заменять одну букву другой для

получения нового слова, называть каждую букву в слове перед его записью, выкладывая при этом фишки.

Эта работа должна быть тщательной, достаточно длительной и строго последовательной. Выполнение упражнений следует сопровождать беседой, в ходе которой учитель уточняет, как соотносит ребенок произнесенный звук и букву, как характеризует звук (звонкий и глухой, твердый и мягкий), как понял он произведенную им замену одного звука на другой («В слове *дом* замени звук [д] на [с]. Что получилось? Чем отличаются слова *дом* и *сом*?»). И т.п. Иными словами, следует предупреждать механический характер выполнения упражнений, способствовать развитию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Для того чтобы процесс работы был более интересным, учитель может использовать игровые приемы, например «Живые буквы» (дети получают буквы и строятся с ними так, чтобы из них получилось слово), «Что видел зайка?» (зайка указывает картинку, ученик называет слово и его буквенный состав, за что получает фишку), «Рассыпанные буквы» и др.

Не менее важно для облегчения умственно отсталым детям сложного для них процесса звуко-буквенного анализа и синтеза использовать различные наглядные опоры. Таковыми могут быть условно-графические схемы:

- для обозначения словарного состава предложений;
- для характеристики звуко-буквенной структуры слова, где фишками определенного цвета обозначены гласные и согласные буквы;
- для дифференциации звонких и глухих согласных с изображением их квадратиками (фишками) условленного цвета, но со звончком и без него.

Полезно организовывать наблюдение за изменением положения органов артикуляционного аппарата, когда эти изменения хорошо просматриваются (в произношении слов *мыл, сыр, сом* и др.).

Надо отметить, что прием фиксации (материализации) с помощью наглядных средств текучего, трудноуловимого речевого потока высоко оценивался психологами и методистами, занимавшимися проблемой обучения нормальных дошкольников. Так, Д.Б. Эльконин считал, что применение фишек для анализа слова успешно работает на развитие у пятилетних детей навыков фонематического анализа (Эльконин Д.Б. *Развитие речи в дошкольном возрасте*. - М., 1958).

Прием наглядных опор тем более значим в работе с умственно отсталыми школьниками, у которых в силу дефекта интеллектуальной деятельности и фонематического восприятия процесс деления слов на звуки и соотнесения звуков с буквами оказывается нарушенным и протекает с большими трудностями.

Кроме работы, которая нацелена непосредственно на формирование у детей навыков звуко-буквенного анализа, на создание заинтересованности в этой работе, на снятие некоторых затруднений, формирование фонетически правильного письма опирается на деятельность и ряда других анализаторов, таких, как речедвигательный, зрительный, моторный. Подключение их осуществляется за счет использования специальных приемов и разных видов заданий.

Можно назвать такой прием, как орфографическое проговаривание слов по слогам, усиливающее речевые кинестезии и активизирующее деятельность речедвигательного анализатора. Положительное влияние этого приема на развитие навыка фонетически правильного письма возможно только в том случае, если с 1-го класса дети учатся

проговаривать громко и отчетливо. Усиление поступающих сигналов от движения органов артикуляционного аппарата в кору головного мозга способствует накоплению в памяти артикуляционных образов слов. Более того, орфографическое проговаривание следует формировать у первоклассников уже тогда, когда приступаем к обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху.

Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н.И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые (Жинкин Н.И. *Механизмы письма*. — М., 1958). В результате этого каждый звук слова оказывается одинаково сильным и значительно легче кодируется буквами (ср.: [з'иЭмл'а] и «з'эм-л'а»). Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов.

Не менее значима и опора на зрительный анализатор. В качестве основных видов упражнений здесь можно назвать зрительно-предупредительный диктант, письмо по памяти, таблицы «дежурных слов», рассчитанные на зрительное восприятие их в течение недели.

Для обеспечения наиболее оптимальных условий запоминания зрительного образа слова количество воспринимаемых единиц должно быть ограничено: тремя-восьмью словами для зрительного диктанта (одно-два предложения в зависимости от года обучения), одной-двумя стихотворными строчками для письма по памяти, тремя-шестью словами для «дежурного» словаря.

При использовании зрительно-предупредительного диктанта дети прочитывают предложение, разбирают орфограммы, проговаривают слова по слогам и воспроизводят их по памяти при закрытом тексте.

Письмо по памяти — более трудоемкий вид упражнения, но и более действенный, так как школьники получают установку сохранить в памяти зрительные образы слов на большой промежуток времени, чем в зрительном диктанте. Дети дома заучивают текст, а в классе воспроизводят его на орфографической пятиминутке.

В зрительном диктанте и в тексте, предназначенном для письма по памяти, могут встретиться слова, написание которых расходится с произношением. Этого не следует бояться: идет процесс опережающего накопления в памяти зрительных образов слов до изучения соответствующих орфограмм.

Работа с «дежурным» словарем, который находится все время перед глазами ученика, будет эффективной, если один раз в течение недели (без объявления дня) учитель обязательно предлагает школьникам записать по памяти все слова, которые были на таблице или наборном полотне.

Для формирования навыка зрительного контроля и умения сличать написанное на доске и в тетради полезны задания на взаимопроверку тетрадней, а затем и на самопроверку. Подкреплением для отработки этих умений будет служить отличная или хорошая оценка за точную проверку своей или чужой работы, за аккуратное подчеркивание карандашом ошибочных написаний, но не их исправление, если осуществляется взаимопроверка.

Большое значение для освоения грамотного письма имеет процесс списывания, когда включается в деятельность моторный анализатор. Умение списывать у умственно отсталых детей вырабатывается с большими затруднениями и требует специальных упражнений. Чтобы овладеть этим навыком, школьники учатся соблюдать следующий

порядок работы:

1. прочитать слово и осмыслить его;
2. еще раз прочитать слово и проговорить его по слогам;
3. записать слово, проговаривая его по слогам с несколько утрированным артикулированием каждого звука и соотношением звука с буквой;
4. проверить написанное с записью на доске или в книге.

Наиболее сложными для детей операциями являются третья и четвертая. Для отработки умения записывать слова с проговариванием (а именно этот путь соответствует естественному процессу письма любого человека) можно сохранить на некоторое время шепотное произнесение, постепенно заменяя его на проговаривание про себя.

В тех случаях, когда у ребенка имеются поражения аналитико-синтетической деятельности, приводящие к грубым искажениям письма, учитель соответствующим образом планирует дифференцированный подход и индивидуальную работу на уроке, устанавливает связь с логопедом, намечает с ним общий план действий.

Занимаясь с учениками, имеющими поражение того или иного анализатора, учитель опирается на его сохранные функции. Так, при нарушении фонематического слуха он использует в индивидуальной работе с детьми уже названный прием условно-графического анализа слов, который сочетается со слуховым анализом и четким проговариванием. Для облегчения запоминания анализируемого слова применяют картинки. Графическая схема слова по мере установления количества и последовательности звуков в слове заполняется картонными квадратиками. Кроме того, с данной группой детей необходимо более тщательно отрабатывать такие задания, как последовательное повторение гласных звуков вслед за учителем, произнесение учащимися по его требованию первого, второго, третьего звуков. При этом звуковой ряд произносится тихо, громко, вполголоса, быстро, медленно, протяжно, отрывисто; в него включаются звуки, близкие по произношению, и т.д.

Если же у ребенка наблюдается нарушение фонематического слуха в связи с дислалией или другими речевыми нарушениями, учитель требует от него четкого проговаривания (до письма) уже поставленных звуков, использования различных видов самоконтроля за их произнесением (ощущение тыльной стороной ладони дрожания гортани при произнесении звонких согласных, холодной струи воздуха при произнесении звука [с] и др.). С такими учащимися следует проводить речевую зарядку, подбирая материал для нее совместно с логопедом. Иногда речевую зарядку проводят по индивидуальным карточкам, в которые включают слова с пропуском букв, обозначающих уже поставленный и закрепленный звук. Во время диктанта учитель должен помочь ученикам правильно написать слова со звуками, пока еще отсутствующими в их речи.

В коррекционной работе на уроках русского языка с детьми, имеющими двигательные расстройства (тремор, парезы, истощение мышц руки), следует при письме правильно сочетать труд и отдых, соблюдать разумную дозировку материала. Свою деятельность учитель осуществляет в тесном контакте с врачом и учителем лечебной физкультуры.

Большой сложностью отличается работа с детьми, имеющими нарушения процессов возбуждения или торможения. Здесь не исключены рецидивы, особенно на первых годах обучения, когда какое-либо заболевание, нервное потрясение могут усилить основной дефект и тем самым снизить значение ранее проделанной педагогической работы. Однако в большинстве своем ученики с таким дефектом выравниваются и в старших классах делают значительно меньше ошибок в письме. Работа, которая проводится с этими

школьниками, прежде всего, должна быть направлена на развитие у них контроля за письмом.

Приемы, используемые для этого, заключаются в:

- создании игровой ситуации;
- применении различных поощрительных средств;
- в использовании шепотного проговаривания, нормализующего деятельность школьников;
- в постановке таких целей, которые могут быть выполнены за короткий срок и в меньшем объеме (тетрадь в четыре страницы, ограниченное количество упражнений).

Если у учащихся нарушено зрительное восприятие или пространственная ориентировка, учитель использует приемы, закрепляющие представления об образе буквы, об ее отличительных признаках, применяет различные ориентиры для соблюдения строки в процессе письма (конкретные приемы работы назывались ранее).

5. Формирование навыка письма по правилу

Русская орфография представляет собой определенную систему, которая регламентирует написание значимых частей слова или отдельных слов. Эта регламентация осуществляется с помощью орфографических правил, основанных на фонетических, морфологических (фонематических), исторических, синтаксических и семантических законах языка.

Наибольшее количество правил группируется вокруг морфологического принципа, который является ведущим в русском правописании и охватывает более 70% орфограмм. Кроме морфологического принципа орфографические правила опираются на фонетический и исторический принципы, регулируют раздельное, слитное и дефисное написание слов, определяют перенос слов со строки на строку, упорядочивают употребление прописных букв.

Письмо с опорой на правило требует осуществления ряда мыслительных операций. Так, для определения окончания имени существительного необходимо установить его род, склонение, падеж, соотнести эти сведения с орфографическим правилом. Следовательно, навык грамотного письма может быть приобретен только на основе умений, сформированных в результате сознательной деятельности учащихся. В дальнейшем путем многочисленных упражнений орфографические умения автоматизируются, превращаются в навык. Однако малейшее затруднение, с которым сталкивается любой грамотный человек при письме, требует актуализации орфографических сведений, их осознанного использования.

В силу нарушенного интеллекта умственно отсталые дети с большим трудом овладевают умениями и навыками, в основе которых лежит осознанное усвоение знаний. Степень усвоения ими правил различных типов неодинакова. Она зависит от большей или меньшей определенности инструкции, заложенной в правиле, от числа операций, которые должны выполнить учащиеся, от соотношенности произношения и написания, от подготовленности сенсомоторной сферы, в первую очередь речедвигательного анализатора и фонематического слуха.

Относительно легко умственно отсталые дети осваивают исторические написания, не определяемые произношением и восприятием на слух. Для всех орфограмм данного типа в правиле дается конкретное указание, как их надо писать («жи и ши пиши через и»; «существительные женского рода с шипящей на конце пиши с мягким знаком»).

Более сложными для учеников специальной школы оказываются фонетические написания, регулируемые правилом и определяемые произношением. Несмотря на то, что правило содержит точное указание, как писать те или иные орфограммы данной группы, неполноценные звуковой анализ и синтез, недостатки произношения не обеспечивают правильной передачи звуков на письме. Так, если дети не слышат раздельное или слитное произнесение согласного и гласного звуков в слове, естественно, что они не могут усвоить правило правописания разделительного мягкого знака.

Правила, связанные с написанием прописных букв в именах собственных и начале предложений, с раздельным написанием слов и слитным — морфем, опираются на знания из области грамматики и лексики. Первоначальные понятия в этой области школьники приобретают в процессе выполнения системы практических заданий (младшие классы), позднее — в результате усвоения элементарной теории (старшие классы). В том и другом случаях, несмотря на четкость и однозначность рекомендаций правила («имена собственные пиши с большой буквы», «частицу не с глаголом пиши отдельно»),

умственно отсталые дети затрудняются в анализе и в выборе лексического и грамматического материала. Тогда как именно эти виды умственных действий необходимы, чтобы решить данные орфографические задачи.

Например, для выделения имени собственного из словосочетания *город Орел* ученик должен четко представлять, что слово *город* обозначает многие крупные поселения людей и потому пишется со строчной буквы, а *Орел* — название одного города — имя собственное и поэтому пишется с большой буквы. Такая цепочка мыслительных операций сложна для умственно отсталых детей. Усвоение правил этого типа требует достаточно длительных сроков обучения и постепенного расширения лексического материала, с которым работают дети.

Самыми трудными для учащихся являются морфологические написания, косвенно определяемые произношением (*вода — воды*). В правилах этого типа чаще всего рекомендуется только прием, с помощью которого можно решить орфографическую задачу. Дети должны найти однокоренные проверочные слова или проверочную форму данного слова и, опираясь на их произношение, узнать, как правильно писать проверяемое слово.

Выполняя операции, которые диктует правило, учащиеся вынуждены действовать сразу в нескольких направлениях:

- найти родственное слово;
- выбрать из цепочки родственных слов проверочное (ударную форму для проверки безударной гласной);
- произнести проверочное слово, выделив искомый звук;
- правильно обозначить его буквой в проверяемом слове, не потеряв найденное решение задачи.

Отсутствие конкретных указаний в правиле, длинная схема действий, выполняемых школьниками согласно его рекомендациям, ограниченность гнезда родственных слов в лексике детей не позволяют до конца обучения сформировать у школьников навык самостоятельного применения правил этого типа.

Для относительно успешного обучения грамотному написанию орфограмм по морфологическому принципу (как в период пребывания ученика в школе, так и по ее окончании) наряду с автоматизацией умений следует формировать у детей достаточно устойчивый навык самоконтроля и орфографической зоркости. Этот навык опирается, во-первых, на установившуюся и многократно повторенную связь речедвигательных, зрительных и моторных компонентов письма и, во-вторых, на осознанное пользование многими правилами на протяжении всех лет обучения.

Система работы, направленная на ослабление и устранение возникающих у детей трудностей, на формирование орфографических умений и навыков, должна включать следующие этапы:

1. подготовка учащихся к усвоению правила;
2. усвоение правила;
3. формирование умения объяснить написание слов, пользуясь правилом;
4. находить в тексте слова на данное правило;
5. контролировать свое письмо правилом.

Характер работы и требования к ней на первых двух этапах мы рассматривали при

разборе вопроса о формировании у школьников грамматических понятий. Заметим еще раз, что ознакомление с орфографическим правилом важно начинать с создания в некотором роде проблемной ситуации (как написать то или иное слово). При этом совершенно необязательно, чтобы выход из нее дети находили сами. Например, при изучении правил правописания звонких и глухих согласных в 3-м классе можно спросить школьников, как они напишут слово *мед* — с буквой *т* или *д* на конце. Как правило, мнения разделяются. Учитель говорит, что сейчас дети познакомятся с правилом, которое поможет решить их спор и установить, кто прав. Далее анализируются примеры и выводится правило. Затем школьники пытаются применить его к записанному ранее слову. Учитель постоянно поддерживает игровую ситуацию, создает видимость поиска решения. Это важно в первую очередь для активизации мыслительной деятельности детей и пробуждения у них интереса к орфографическому материалу.

При подборе примеров для объяснения нового правила надо заботиться, чтобы слова были простыми по значению и структуре, а примеры — типичными для данной орфограммы. Весь комплекс примеров должен отражать основные закономерности правила.

Объяснение орфограммы должно последовательно фиксировать весь процесс операций, которые производятся со словом, и вывод, который следует сделать для правильного ее написания. Например, надо проверить сомнительный согласный в слове *скользкий*. Рассуждения ученика должны быть примерно следующими: «Я не знаю, как писать слово *скользкий* — с буквой *с* или *з*. Я изменю слово так, чтобы после согласного стоял гласный звук. Проверочное слово *скользить*. В слове *скользить* *з* слышится ясно, значит, слово *скользкий* надо писать с буквой *з*».

Умение ребенка объяснять свои действия повышает регулирующую функцию речи. Проговаривание им вслух того, что рождается в уме, дает возможность учителю контролировать на начальных этапах мыслительные процессы, предупреждать все отклонения, которые при этом могут возникать.

Проводя подобную работу с умственно отсталыми детьми, нельзя забывать об их склонности к стереотипным рассуждениям, когда словесное высказывание становится штампом, ничего общего не имеющим с реальными действиями детей. Учитель должен предусмотреть серию вариативных вопросов, ответы на которые потребуют от учащихся изменений в ходе рассуждения, вычленения и актуализации его частей: «Почему ты написал *скользкий*, а говоришь «скольский»? Повтори, что ты сделал для проверки этого слова. Какое проверочное слово подобрал? Почему...» и т. д.

На этом этапе, когда формируется умение объяснять написание слов в соответствии с правилом, используют упражнения, включающие в работу зрительный, речедвигательный, моторный анализаторы и помогающие запомнить написание слова. К таковым относятся: обведение в тетради орфограммы цветным карандашом, использование таблицы родственных слов с выделенной орфограммой, орфографическое проговаривание слов, зрительные диктанты, письмо по памяти, многократное воспроизведение слов с данными орфограммами при выполнении упражнений в тетрадях, заполнении перфокарт, подготовке таблиц и др.

Следующий этап — выработка у детей умения выделять в тексте слова на изучаемое правило: Это умение необходимо, поскольку обычно школьники пользуются правилом только тогда, когда их внимание специально привлекают к орфограмме.

Установлено, что учащиеся массовой школы 58% орфографических трудностей

распознают как орфограммы, которые подчиняются определенным правилам правописания. Для умственно отсталых детей число таких случаев равняется 12%. В этих данных имеется не только количественное, но и качественное отличие: ученики массовой школы узнают орфограммы, разные по степени сложности их выделения; умственно отсталые дети находят только те, которые имеют внешне выраженные признаки (прописная буква в именах собственных, правописание *жи — ши* др.).

Поэтому в специальной школе особое место должны занимать упражнения, способствующие развитию умения замечать орфограммы в тексте. Этот текст должен содержать не только изучаемые в данный момент орфограммы, но и те, с которыми их можно смешивать. В первую очередь важно предупредить ошибки школьников, характерные для этапа усвоения данного правила, а затем провести работу по дифференциации орфограмм, подчиняющихся разным правилам. Поэтому упражнения на выработку умения находить в тексте, например, слова с безударными гласными целесообразно проводить в следующем порядке:

1. дифференциация слов с ударной и безударной гласными типа *вода, стена, роза, лето*. Именно в процессе выполнения этих: упражнений дети должны четко уяснить, что проверяются только безударные гласные;
2. дифференциация слов с ударной и безударной гласными в группе родственных: *стены, стенка, стенной*. Упражнения подобного типа способствуют более прочному закреплению представления о том, что среди однокоренных слов одни являются проверяемыми, а другие — проверочными;
3. дифференциация слов с безударными гласными *а, о, и, я*, а также *у, ы, ю*. Эти упражнения помогают закрепить усвоение той "части правила, где говорится о безударных гласных, требующих проверки, и гласных, которые не нужно проверять, поскольку в большинстве случаев при любом позиционном положении они пишутся и слышатся в корнях слов одинаково;
4. дифференциация слов с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными;
5. дифференциация слов с безударными гласными и слов, которые содержат орфограммы на другие правила, сначала менее сходные с правилами правописания безударных гласных, затем более сходные с ними.

Формирование умения замечать орфограммы осуществляется сначала на отдельных словах, затем в предложениях и, наконец, в тексте. При этом первоначально дети выделяют нужные слова в тексте, который находится перед их глазами, а потом в предложениях диктанта по заданию учителя. Так постепенно школьники подводятся к выполнению упражнений типа комментированного письма. Не менее важное значение имеет развитие у умственно отсталых детей умения контролировать свое письмо правилом. Надо отметить, что в методике массовой школы самоконтролю отводится огромная роль в формировании навыка грамотного письма. Однако не все методисты массовой школы считают необходимым специально работать над развитием этого умения, справедливо полагая, что оно возникает в процессе предшествующей работы. В условиях специальной (коррекционной) школы подобных разногласий быть не может. Такая работа необходима, поскольку у умственно отсталых детей ни одно умение не возникает без специально организованного обучения.

Безусловно, что вся предшествующая работа, направленная на развитие умений объяснять орфограмму, выделять и опознавать ее в тексте, в определенной степени уже подготовила школьников к возможности осуществлять самоконтроль в процессе письма. Однако требуются еще и такие приемы, которые специально способствовали бы развитию и укреплению навыка самоконтроля. Эти приемы должны выработать привычку постоянно

внимательно вглядываться в текст, видеть в нем орфограммы, правописание которых регламентируется правилом.

К таким приемам относятся:

1. «сигнализация». Учитель пишет на доске проверочные слова или начальную форму слов (имен существительных или др.) и предлагает детям при написании диктанта контролировать самих себя с помощью этих слов;
2. сообщение учителя о том, какое количество орфограмм на определенное правило имеется в предложении (абзаце). Задание — найти эти слова, отметив галочкой или подчеркнув соответствующие буквы, и проверить их написание;
3. определение орфограмм, встретившихся в проверочной работе. Школьники вначале самостоятельно подсчитывают количество отмеченных ими орфограмм, затем сверяют результат с данными учителя;
4. подчеркивание орфограмм в тексте тренировочного диктанта. Учитель наблюдает за работой учеников, предлагая некоторым из них шепотом, чтобы не мешать самостоятельной работе класса, рассказать, почему в словах подчеркнута та или иная буква;
5. прием «Правильно ли я написал?» Учитель предлагает детям подчеркнуть в тексте орфограммы, а затем спросить у любого из одноклассников, правильно ли выполнено задание (в одном слове или предложении) и если нет, то почему.

Серия таких тренировочных диктантов повторяется при изучении каждого нового правила. В заключение проводится контрольный диктант. Анализируя ошибки, допущенные в нем, учитель обращает внимание класса на работы тех учащихся, которые успешно контролировали себя правилом.

Литература

Аксенова, А.К. (1999) *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе*. М. ВЛАДОС.

Задания

- Изучите теоретический материал по теме.
- Ответьте на вопросы для самопроверки.
- Составьте портфолио.
- Обсудите тему на тематическом форуме (рекомендовано).

Вопросы для самопроверки

1. Какие трудности испытывают учащиеся при овладении навыком фонетически правильного письма? В чем причина этих трудностей?
2. Какие группы детей выделяют в связи с основным нарушением?
3. Расскажите о методике фронтальной работы, способствующей развитию звукового анализа и синтеза. Обоснуйте значение этой работы.
4. В чем суть использования наглядных опор?
5. С какими трудностями встречаются школьники при усвоении правил различного типа?
6. Назовите этапы работы по формированию орфографического навыка.
7. Какие цели преследуются на подготовительном этапе изучения орфографического правила? Как строится эта работа?
8. Какие упражнения и в какой последовательности используются при отработке умений объяснять орфограмму и находить ее в тексте?

Составление портфолио

Студентам необходимо подобрать практический методический материал по реализации плана индивидуальной помощи ребенку.

1. Для каждого запланированного направления работы необходимо представить 2-3 практических задания или упражнения. При описании важно указать:

- цель задания;
- содержание задания;
- количество повторений и продолжительность использования;
- форму работы;
- источник.

2. Два вида работы (по выбору студента) необходимо описать подробно в виде конспекта части урока.

Студенты могут использовать любую научно-методическую литературу. Необходимо указать точно перечень источников.

Критерии оценивания

- соответствие подобранных материалов выделенным направлениям индивидуальной помощи (планированию) и результатам диагностики;
- содержательность и полнота содержания портфолио;

- возможность практического использования материалов портфолио в работе классного учителя;
- структурность изложения и правильность оформления.

Максимальное количество баллов при оценивании – 20.

Участие в тематическом форуме «Легко ли быть учителем?»

В этом форуме предлагается обсудить следующие вопросы:

- Какие трудности вы прогнозируете в практической работе по оказанию помощи детям со специальными потребностями в области развития их устной и письменной речи?