

Кафедра коррекционной работы

**Специальная методика  
преподавания  
русского и белорусского  
языков**

*Курс лекций*

2009

УДК 376.1(07)  
ББК 74.35я73  
С71

Автор-составитель: преподаватель кафедры коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
**Л.Г. Аленкуц**

Рецензенты:

заведующая кафедрой управления и технологии образования УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО»,  
кандидат психологических наук *А.А. Стреленко*;  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогической работы  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова» *Н.И. Бумаженко*

В курсе лекций раскрываются теоретические и лингвистические основы методики обучения русскому и белорусскому языкам учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Освещаются методы обучения грамоте, грамматике и правописанию, чтению, развития устной и письменной речи, раскрывается специфика реализации дидактических и методических принципов в процессе преподавания данных предметов во вспомогательной школе.

Адресован студентам дефектологических специальностей, может быть полезен учителям специальных школ.

УДК 376.1(07)  
ББК 74.35я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
I. Методика преподавания русского языка в специальной школе .....	5
1.1. Специальная методика русского языка как наука .....	5
1.2. Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью .....	12
1.3. Обучение грамоте .....	27
1.4. Методика обучения чтению .....	31
1.5. Обучение грамматике и правописанию .....	41
II. Методика преподавания белорусского языка в специальной школе .....	64
2.1. Основные положения методики белорусского языка в специальной школе .....	64
2.2. Технология коммуникативного обучения .....	69
2.3. Добукварный период в белорусскоязычной вспомогательной школе .....	77
2.4. Обучение чтению и речи в букварный период .....	81
2.5. Коррекционная направленность уроков белорусского языка .....	84
ЛИТЕРАТУРА .....	91
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем в работе специальных учреждений образования на современном этапе остается проблема технологий и методик коррекционной работы.

Над проблемами преподавания русского и белорусского языков во вспомогательной школе работали многие российские и белорусские ученые и методисты, изучался и обобщался прогрессивный опыт учителей-дефектологов, что позволило создать методическую систему работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. Методика русского и особенно белорусского языков является молодой отраслью знаний, требующей дальнейшего научного поиска, поэтому особенно важны постоянная взаимосвязь теории и практики, опора на законы лингвистики и психологии речи умственно отсталого ребенка, на закономерности овладения родным и вторым языком.

Последние работы методистов по языку все больше пропагандируют и реализуют идеи того, что детей важнее учить не просто языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов (описание, повествование и рассуждение) сначала в устной, а затем и в письменной форме, самостоятельно излагать свои мысли. Речь определяет весь ход психического и личностного становления ребенка, детерминирует состав и структуру его психической деятельности. Предметом изучения является языковая личность (антропоцентрическая концепция языкового образования), которая характеризуется «не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать».

В издании освещены теоретические и лингвистические основы методики обучения умственно отсталых детей русскому и белорусскому языкам, представлена система методов и приемов работы по отдельным разделам и темам программы вспомогательной школы.

Уделяется внимание методике развития устной и письменной речи как средства общения, технологии коммуникативного обучения, рассматривается коррекционная и практическая направленность обучения, условия реализации дидактических и методических принципов. Раскрыты вопросы обучения грамоте, чтению, грамматике и правописанию, а также умению применять полученные знания на практике.

Отражены особенности усвоения грамматико-орфографического материала школьниками с нарушением интеллекта, пути преодоления затруднений в формировании языковой компетентности учащихся.

Содержание учебного издания отражает современные взгляды на методику преподавания языков в специальной школе. Первая глава курса лекций освещает методику преподавания русского языка во вспомогательной школе, вторая – методику белорусского языка. Представлен список литературы, рекомендуемой для самообразования, и приложения.

Предназначен для студентов дефектологических специальностей высших учебных заведений и слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки кадров, а также может быть полезно практикующим учителям-дефектологам, работающим в сфере специального образования.

# **I. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **1.1. Специальная методика русского языка как наука**

Методика русского языка в специальной (коррекционной) школе относится к педагогическим дисциплинам. Это самостоятельная наука, предметом исследования которой является процесс обучения умственно отсталых детей с целью формирования устной и письменной речи как средства общения, способа коррекции их познавательной деятельности, одного из условий нравственного совершенствования личности. Объект исследования рассматривается с точки зрения конкретного учебного материала, опираясь на законы лингвистики и психологии умственно отсталого ребенка.

Методика обучения русскому языку – наука иерархическая, разнорядковая, состоящая из трех ступеней. Первую ступень составляет система понятий, в которой отражаются основные методические концепции (методические закономерности обучения языку, условия реализации дидактических принципов и др.). На второй ступени иерархии располагаются цели, задачи, содержание учебного процесса, методы и средства обучения, виды упражнений и т.д. Третья ступень представлена методическими рекомендациями к программным темам.

Методика русского языка во вспомогательной школе как наука сформировалась в начале XX века. Первая книга, посвященная проблемам языка во вспомогательной школе, была опубликована в 1935 г. известным методистом М.Ф. Гнездиловым. Значительный вклад в становление этой науки внесли И.П. Корнев, Е.Н. Грузинцева, Е.Н. Завьялова, О.М. Ремезова и др.

Одним из главных источников развития и методом научного исследования является изучение опыта учителей и обобщение ими собственной практики работы. Также важным методом считается педагогический эксперимент (естественный и лабораторный). Этот метод ценен тем, что обладает высокой степенью доказательности. В качестве метода научного исследования используется и наблюдение за процессом обучения школьников русскому языку. Научные сведения этот метод дает только в том случае, когда им пользуются систематически и длительное время (изучить работоспособность, допустимый объем учебного материала). Наряду с наблюдением широко применяется метод изучения детских работ и документации, а также анализ научно-методической литературы. Методика взаимодействует с другими науками: специальная психология, олигофренопедагогика, логопедия, лингвистика, методика русского языка в начальной школе.

Русский язык является одним из основных предметов в специальной школе (в зависимости от года обучения учебным планом отводится 20–50% учебного времени). Программа по русскому языку включает в себя следующие разделы: «Обучение грамоте», «Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности», «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи».

Обучение русскому языку носит коррекционную и практическую направленность. Коррекционная направленность программного материала проявляется прежде всего в области речевого развития детей: устранение недостатков всех сторон речи ребенка. Программа выделяет на всех этапах обучения пропедевтические периоды, в течение которых у детей корректируют недостатки прошлого опыта, готовят учащихся к усвоению последующих разделов программы. Программа с 1 по 9 класс построена на основе концентрического принципа размещения материала, при котором одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с постепенным наращиванием сведений. Концентрическое расположение материала дает возможность разъединять сложные грамматические понятия и умения на составляющие элементы и каждый отрабатывать отдельно. Также это создает условия для постоянного повторения ранее усвоенного материала.

В программе учитывается слабый уровень развития навыков дифференциации как следствие нарушенного логического мышления у учеников с интеллектуальной недостаточностью, что особенно отчетливо проявляется на вербальном уровне. Поэтому для всех классов выделены темы, требующие сравнения, сопоставления сходных понятий, предметов и явлений, установления признаков общности и отличия. Замедленное восприятие и усвоение учебного материала требует увеличения (по сравнению с нормой) количества уроков по каждой теме.

Большое значение имеет практическая направленность программного материала, его нацеленность на формирование у детей речевых навыков. Кроме того, работа по развитию устной и формированию письменной связной речи продолжается на всех уроках русского языка (прил. 1).

Курс грамматики в специальной школе не является лингвотеретическим. Это практическая грамматика, нацеленная не на усвоение школьниками языковой системы, а на развитие и коррекцию речи, призванная научить детей понимать и строить речевые высказывания, пользоваться речью как средством общения. Также принимается во внимание, что для школьников недоступны абстрактные понятия, обозначающие многоаспектные языковые признаки. Поэтому программа включает только те грамматические категории, для которых характер-

на научная дифференцированность. Так, причастие не изучается из-за того, что оно обладает многообразием признаков, присущих как этой части речи, так и глаголу и прилагательному.

Практическая направленность обучения проявляется также в том, что в старших классах не по всем темам курса грамматики даются теоретические обобщения и соответствующая терминология. Некоторые темы учащиеся усваивают на основе грамматических комментариев и посредством практических упражнений. Например, тема «Сложные предложения».

Программа вспомогательной школы формулирует следующие задачи преподавания русского языка:

1. Научить школьников правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст.
2. Выработать достаточно прочные навыки грамотного письма на основе усвоения звукового состава языка, элементарных сведений по грамматике и правописанию.
3. Повысить уровень общего развития учащихся.
4. Научить школьников последовательно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме.
5. Развить нравственные качества школьников.

Обучение русскому языку во вспомогательной школе можно условно разделить на 3 этапа. Первый этап ограничен первым годом обучения, во время которого углубленно изучают детей, включают их в школьные занятия, исправляют недостатки произношения, слухового, зрительного и двигательного анализаторов и т.д. Основными методами работы на данном этапе являются игра и упражнения, причем игра занимает ведущее место.

Второй этап обучения осуществляется во 2–4-м классах. В этот период решаются различные задачи: развитие познавательного интереса к родному языку, совершенствование произносительной стороны речи, словаря, освоение простейших видов письменной речи, развитие навыков правильного сознательного чтения и др. Основным методом – разнообразные по форме практические упражнения в письме и чтении.

Задачи третьего этапа (5–9 кл.) заключаются в дальнейшем совершенствовании техники чтения (навык беглого чтения), овладении различными формами пересказа, умением излагать свои мысли в устной и письменной формах, освоении элементарных грамматических понятий и правил правописания. Основным методом работы – упражнения, но в них задания усложняются, повышается самостоятельность учащихся в их выполнении.

Методика русского языка помимо использования общедидактических принципов разрабатывает и внедряет собственно методические принципы, вытекающие из закономерностей овладения языком и речью.

Применительно ко всем разделам обучения русскому языку можно выделить следующие принципы:

1. Коммуникативная направленность обучения.

Принцип предполагает, что главным в обучении детей должно быть не столько сообщение о различных аспектах языка (фонетика, морфология, синтаксис), сколько формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи. В результате дети могут более свободно пользоваться речью в коммуникативных целях. Реализация этого принципа также предусматривает насыщенность процесса обучения речевыми упражнениями (ответы на вопросы, составление диалогов, пересказ, ролевые игры, обсуждение кинофильмов и т.п.), когда языковой материал становится практически значимым для организации общения.

2. Принцип единства развития речи и мышления.

Опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления. Принцип реализуется с помощью методов и приемов обучения, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность детей и составляющих суть мыслительных операций. Кроме того, речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью формируется на основе наблюдений за предметами и явлениями окружающего мира и осмысления характерных для них связей. Кроме названных, основные методы – это беседа, репродуктивные методы, связанные с решением мыслительных задач.

3. Принцип повышения языковой и речевой мотивации.

В основе принципа лежит положение о том, что развитие активной языковой и речевой деятельности невозможно без системы различных стимулов, которые обеспечивают создание соответствующих мотивов обучения. Реализация принципа обеспечивается содержанием и структурой урока (материал соответствует интересам детей), подбором методов и приемов обучения, а также поведением учителя.

4. Принцип формирования чувства языка и опоры на него.

Интуитивное усвоение законов языка или чувство языка воспитывается на всех уроках. Специально организуется речевая практика, в процессе которой внимание детей сосредотачивается на семантике слова, предложения, на их формально-логических признаках, которые помогают объединять слова в определенные лексико-грамматические категории, на фонетических явлениях т.п.

5. Взаимосвязь устной и письменной речи в процессе их развития.

Принцип требует обязательного взаимодействия письменной и устной речи для обеспечения постоянного положительного влияния их друг на друга. Учитывая филогенетическую особенность речи, необходимо создавать условия для постоянного опережающего развития ее устной формы. Предварительная устная подготовка к построению

письменных высказываний – одно из условий методически правильной организации работы над письменной формой речи.

Типы уроков по русскому (белорусскому) языку и чтению определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментальной и вариативностью организации обучения. В зависимости от того, какие признаки уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных занятий. Уроки могут быть сгруппированы по содержанию и по способу проведения. По основной дидактической задаче и логике процесса обучения выделяют следующие типы уроков:

- вводный (пропедевтический), целью которого является выявление, уточнение и развитие знаний и представлений о предмете изучения, обогащение словаря новой терминологией, активизация пассивного словаря и познавательной деятельности, формирование учебных умений и навыков;

- урок первичного ознакомления с материалом, во время которого важно заинтересовать учащихся, поднять уровень учебной мотивации;

- урок усвоения новых знаний, на котором учащиеся знакомятся с новым материалом, например, с новыми грамматическими категориями;

- урок применения полученных знаний на практике: выработка практических умений, применение полученных знаний в новых ситуациях, развитие навыков самоконтроля;

- урок формирования новых умений и навыков, на котором могут использоваться проблемные практические ситуации, упражнения творческого характера и т.п.

- урок закрепления, повторения и систематизации знаний, умений и навыков, на котором знания восстанавливаются, углубляются и обобщаются, усваиваются способы действий в комплексе, совершенствуются умения;

- урок контроля, оценки и коррекции знаний с использованием различных форм контроля (индивидуальный, фронтальный; устный, письменный; предварительный, текущий, итоговый; практические работы);

- комбинированный урок, включающий в себя повторение пройденного, сообщение новых знаний, их первичное закрепление и учет знаний.

В спецшколах наиболее распространен комбинированный тип урока (до 80% учебного времени). Особое внимание в спецшколе уделяют урокам коррекции, т.к. подходы к планированию коррекционной работы отличаются от планирования учебно-воспитательной работы. Содержание коррекционных занятий тесно связано с учебными затруднениями детей, а не с темами, изучаемыми на уроках. Поэтому

работа учителя-дефектолога направлена на устранение причин учебных затруднений, исправление недостатков той или иной школьно-значимой функции, а не на дополнительную работу по теме урока.

Помимо основных типов уроков, проводятся интегрированные и нетрадиционные уроки: урок-сказка, урок-путешествие, урок-олимпиада, урок-семинар, урок-конференция, урок-аукцион, урок-портрет ученого, урок защиты проектов, разнообразные коллективные способы обучения.

Структура урока отражает закономерности и логику процесса обучения и определяется дидактическими целями: образовательными, коррекционно-развивающими, воспитательными. Этапы урока тесно связаны между собой и обуславливают друг друга.

Структура комбинированного урока:

1. Организация учащихся на урок. Переключение внимания на учебную деятельность, создание жизненной или игровой ситуации, появление интереса.
2. Проверка домашнего задания (выборочная, с подробным объяснением, анализ типичных ошибок и индивидуальных проблем).
3. Актуализация чувственного опыта и опорных знаний с целью повторения пройденного и подведения к восприятию новых знаний (использование прошлого опыта учеников).
4. Сообщение темы, целей урока. Сообщение нового материала учителем и включение его в систему имеющихся у учащихся знаний.
5. Первичное закрепление новых знаний и включение их в систему имеющихся (письменная работа, работа с учебником).
6. Повторение, обобщение и систематизация имеющихся знаний под руководством учителя и в самостоятельной деятельности (выполнение логических, конструктивных, творческих упражнений).
7. Задание на дом, доступное для самостоятельного выполнения. Объем – 1/3 работы, выполненной на уроке; домашнее задание может быть дифференцировано и по объему, и по содержанию.
8. Подведение итогов урока (выделение главного, что было на уроке; дается обоснование выставленным оценкам).

Подготовка учителя к уроку включает два аспекта: общепедагогический и поурочный. Готовность к педагогической деятельности чаще всего представляется как интегральная модель, как особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-практического, эмоционально-волевого и рефлексивного.

В блоке *мотивационно-ценностной готовности* выделяют 3 плоскости: мотивы, связанные с отношением к педагогической дея-

тельности; мотивы, связанные с приобретением необходимых знаний, умений и навыков и личностных качеств, востребованных в профессиональной деятельности; мотивы, помогающие все это самореализовать в педагогической деятельности.

*Когнитивный компонент* связан с познанием и представляет, с одной стороны, определенный уровень общепедагогических и специальных знаний, соответствующую ступень их системности и педагогической направленности, с другой стороны, как накопление знаний и переход на более высокий уровень, что приводит к переоценке собственных способностей к педагогической деятельности и когнитивный компонент приобретает иные качественные характеристики.

*Операционально-практический компонент* готовности к педагогической деятельности включает в себя умение учителя обоснованно определять и рационально применять пути и способы наиболее эффективного достижения поставленных целей, а также методическую грамотность.

*Эмоционально-волевой компонент готовности* рассматривается как любовь к профессии, наличие чувства долга и личной ответственности за конечный результат в коррекционно-педагогическом процессе. Это также профессиональная устойчивость: способность к саморегуляции, педагогическому творчеству, умение реагировать на новые условия, переносить жизненный опыт из одной ситуации в другую.

*Рефлексивная готовность* предполагает самопознание и понимание педагогом самого себя, собственных внутренних психических актов и состояний, это процесс обращения на самого себя, например, возникает ли чувство удовлетворения от проделанной работы, видение своих потенциальных возможностей в педагогической деятельности и др.

Поурочная готовность – это выделение и формулировка целей для педагога и для учащихся, определение количества понятий, терминов, обобщений, выводов, теоретических положений, которые должны быть включены в содержание урока; определение типов учебных действий, необходимых для усвоения этого. Это осмысление логики формирования знаний о языке, структуры изложения (что будет изучаться основательно, а что попутно); структурирование информационного блока, блока заданий, вопросов и упражнений, моделирующего, контрольного блоков, подсказок и др. видов помощи; определение последовательности введения инструкций, заданий, проверочных упражнений, тестов. План-конспект урока может быть составлен в виде схемы или алгоритма (прил. 2).

При составлении плана-конспекта необходимо помнить, что урок должна отличать организационная четкость: конкретная цель каждой структурной части и подчиненность их главной дидактиче-

ской задаче; детальное планирование урока и правильное распределение времени между структурными частями; сочетание фронтальной работы с индивидуальным и дифференцированным подходом, соблюдение требований охранительного режима и др. Анализ урока проводится с учетом указанных требований по определенной схеме (прил. 2).

Содержание образования отражается в учебных планах и программах, учебниках и пособиях. Учебная программа – государственный документ, утверждаемый Министерством образования Республики Беларусь, в котором устанавливается содержание и объем знаний, умений и навыков по данному предмету и определяется последовательность их изучения по годам. Программа составляется на основе образовательного стандарта по русскому (белорусскому) языку. В ней концентрируется содержание учебного предмета в виде перечня основных вопросов, объединенных в определенные системы темами и разделами программы.

Структура программы состоит из основного (образовательного) и операционного или практического. В образовательном компоненте может быть расширяющий или сужающий компонент, проблемный, ситуационный и корректирующий компоненты и блок самоконтроля. Программа имеет пояснительную записку, краткие методические указания по основным разделам курса и распределение материала по четвертям. Программы могут быть разноуровневыми и индивидуальными, рассчитанными на учащихся с разными возможностями усвоения материала.

## **1.2. Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью**

Общее нарушение интеллектуальной деятельности 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. Исследованиями А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной и др. установлено, что у детей с нормальным интеллектом в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщения. У ребенка с умственной отсталостью не возникает подобных обобщений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. Среди учащихся вспомогательной школы около 65% учеников 1-го класса составляют дети с нарушением фонетической стороны речи (к 3-му классу – до 30%). Это неточное произношение отдельных звуков (фонетическая дисла-

лия), фонетико-фонематические нарушения (функциональная и механическая дислалия, дизартрия, ринолалия), алалии, а также заикание.

Серьезные недостатки наблюдаются у школьников в лексике: ограниченность, бедность словарного запаса, неправильное понимание слов и неточное их использование (например, «сквер» – место возле школы), патологическое различие между пассивным и активным словарем (в два раза, для прилагательных – в 4 раза). Их речь лишена абстрактных понятий, они не знакомы с названиями многих видовых и родовых понятий (береза, растение, инструмент). Нормально развивающемуся ребенку 5–6 лет известны 22 предлога, число предлогов, употребляемых детьми с интеллектуальной недостаточностью 8–9 лет, равно только 9.

Для синтаксической стороны речи характерна малая распространенность предложений, пропуск слов и словосочетаний («Мальчик кормит молока»), редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение, нарушение порядка слов. Количество сложных предложений в речи школьников 3-го класса равно 2–5%.

Характеризуя состояние связной речи, необходимо отметить, что умственно отсталые дети без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связного высказывания. Характерным является отсутствие полноты и развернутости высказываний, нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий, искажение логической зависимости явлений, отсутствие или неправильное использование языковых средств связи, обедненность и невыразительность речи.

Значительные нарушения наблюдаются у учащихся при использовании речи как регулятора поведения. Нормально развивающийся двухлетний ребенок подчиняет свои действия простейшим словесным инструкциям взрослых. Учащимся 1-го класса специальной школы не всегда бывает доступно выполнение деятельности по чужой словесной инструкции, если она содержит несколько заданий (хотя каждое из них хорошо им знакомо). Еще более сложной оказывается деятельность, контролируемая их собственными словесными обобщениями.

Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью – одна из важнейших задач, которая решается специальной школой в процессе преподавания всех учебных предметов.

В программе по русскому выделены занятия (1–2 часа в нед.) для развития устной речи в младших классах, определено их содержание, сформулированы требования к речевым навыкам учащихся.

Задачи работы по развитию речи УО учащихся на уроках русского языка:

1. Изучение речевого развития учащихся.

2. Исправление дефектов речи и отработка произносительных навыков.
3. Уточнение, обогащение и активизация словарного запаса.
4. Развитие умения грамматически правильно оформлять предложения.
5. Коррекция недостатков и развитие диалогической и монологической форм устной речи.
6. Выработка умения связно и логично излагать свои мысли в письменной форме.

Реализация каждой отдельной задачи требует наибольшего внимания в пределах определенного класса. Например, устранение недостатков произношения – это важнейшая задача младших классов, работа над связной письменной речью осуществляется в основном в старших классах.

Все задачи развития речи взаимосвязаны и решаются комплексно в связи с тем, что каждая единица речи (слово, словосочетание, предложение, текст), независимо от ее иерархического уровня, реализуется прежде всего в процессе коммуникации. Поэтому обучение произношению неразрывно связано с формированием словаря и т.д. Наряду с развитием разных сторон речи в специальной школе решаются задачи коррекции речевых недостатков (словаря, недостатков в построении предложений и связной речи и т.п.).

Эффективность решения задач развития речи зависит от определенных условий. Основными условиями являются содержание высказывания и потребность говорить. В связи с этим первым методическим условием формирования речи является уточнение и обогащение представлений учащихся о предметах и явлениях окружающего мира. Второе условие – повышение заинтересованности ребенка в речевом высказывании. И третье условие – обеспечение высказываний детей необходимыми языковыми средствами, т.е. обеспечение подготовительной работы, помогающей школьникам овладеть нужным «строительным» материалом.

Слово является основной единицей языка и выполняет несколько функций: номинативную, коммуникативную, когнитивную (познавательную) функции, а также в слове представлено единство мышления и речи. Программа по русскому языку определяет следующие задачи работы над словом:

1. Обогащение словаря.
2. Уточнение значений слов, усвоенных детьми, но употребляемых не вполне верно.
3. Активизация словаря.

Эти задачи реализуются на всех уроках русского языка, но в зависимости от специфики предмета и от этапа урока, когда та или иная

задача может становиться ведущей. 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 и уточнение их смысла исходя из контекста. При этом часть слов объясняет учитель, значения других школьники выясняют по сноскам в учебнике и усваивают в работе с текстом. Уроки грамматики и правописания нацелены на уточнение фонетического состава слова, на усвоение его орфографии, на отработку умений сочетать его с другими словами. Например, приставка *за-* означает законченность действия: занес, забил, залез. Очень важно, чтобы повторение нового слова в течение урока было многократным: не менее 5 раз, причем активно употреблялось в ходе выполнения различных заданий. Существует несколько способов объяснения нового слова. Наиболее продуктивным является использование различных наглядных средств: показ предметов, действий, признаков, сравнение двух объектов (заяц, ворона), жест, мимика, драматизация, включение слова в контекст. Для семантизации слова могут быть употреблены и другие приемы: подбор родственного слова (в рассыпную – рассыпать), подстановка синонима (изба – дом), разложение общего понятия на частные (инструменты – это молоток, пила...), объяснение с помощью толкования слов (зверобой – это название лечебной травы).

Не менее важно при проведении словарной работы учить детей самостоятельно находить в тексте непонятные для них слова.

Существуют общие требования к проведению словарной работы в спецшколе:

1. Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени и расчлененность подачи материала. Для младших классов – 2–3 слова в пределах одного этапа, для старших классов – 3–5 слов.
2. Необходимо стремиться к контекстному объяснению новых слов. Запоминание эффективно, если слова объединены в тематические группы или включены в предложение.
3. Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов, с помощью наглядных схем, записи и т.п.
4. Объяснение значения слова – это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходима система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты.
5. При активизации лексики важно соблюдать естественность условий. Составляемые учениками предложения должны отражать либо содержание прочитанного текста, либо увиденное на экскурсии, из телепередачи, изученное на других уроках.

6. Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и др. сторонами языка. Без комплексной работы над всеми сторонами языка новая информация быстро забывается.

Предложение – это минимальная значимая единица коммуникативного уровня, которая характеризуется грамматически организованным соединением слов, смысловой и интонационной законченностью.

Поэтому работу над предложением следует вести в трех направлениях. 1-е направление – это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуникативной целесообразности. 2-е – это работа над речью, которое включает в себя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора удачной синтаксической конструкции, а также развитие интонационных умений. 3-е – это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыков правильного соединения слов, их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции. На практике все три направления представляют единое целое.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения как смысловой, так и лексико-грамматической основ продуцирования предложений. Например, ученик 2-го класса может описать картинку следующим образом: «Листьев нет деревьев. И светит мало». Наиболее сохранным оказывается грамматическое оформление предложения, выстроенное по стандартной схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение или обстоятельство места. В старших классах количество слов увеличивается до 5–7, и появляются сложные предложения. Поэтому начинать работу по данному разделу нужно с создания наглядных опор и объяснения тех связей, в которые вступают предметы и явления реального мира. Чем старше дети, тем чаще в качестве опоры для построения предложений используются их знания и опыт, а также прочитанный текст.

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;
- Выбор по заданию учителя предложений из текста учебника по чтению и по русскому языку (Найди предложение о солнце);
- Ответы на вопросы, связанные с деятельностью детей, впечатлениями, полученными от экскурсии, рассматривания картин;
- Составление предложений по схемам в виде картинок, написанных на карточках предлогов, вопросов;

- Замена слов в предложении в зависимости от изменения демонстрационного материала (смена действующего лица, характера действия, предмета).
- Заканчивание предложений по смыслу: Воробей громко...; Кошка жалобно...;
- Составление предложений из слов, данных вразбивку в нужной или в начальной форме;
- Сопоставление предложений: Стриж прилетел. Стрижи прилетели.

В 4-м классе вводят некоторые теоретические сведения о предложении (определение, понятия подлежащего и сказуемого и др.). Продолжается работа по закреплению в речи детей падежных форм имен существительных.

На уроках грамматики и правописания в старших классах продолжается расширение представлений о предложении (распространенные, нераспространенные, с однородными членами, сложные и простые, виды по интонации и др.).

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, их дифференциация и правильное интонирование;
- Составление предложений определенной конструкции;
- 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 предлагается составить предложение по картине, на основе прочитанного текста, по опорным словам, по заданию;
- Конструирование предложений по схемам;
- Редактирование предложений, речевым материалом для которых могут служить ранее выполненные творческие работы детей (в каждом предложении должна быть только одна ошибка);
- Составление предложений (из 2-х сделать одно и наоборот);
- Составление связных устных и письменных высказываний, в которых содержание предложений подчинено единой теме.

К работе над предложением предъявляются методические требования:

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся.
2. Работу над предложением с любыми видами заданий не следует ограничивать материалами учебника (тексты газет, журналов, художественные произведения).
3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми.
4. Работа над предложением должна быть всегда в центре внимания учителя на любом уровне русского языка, при изучении любой темы по грамматике.

Наиболее сложной стороной речи является связная речь.

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 устная речь служит целям коммуникации и 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.

Диалог – это подготовленный или неподготовленный разговор собеседников с характерными неполными предложениями и своеобразным порядком слов с использованием экстралингвистических факторов: мимики, жеста, эмоционального настроения и др.

Монолог является более сложным видом речевой деятельности, требующим сильных внутренних мотивов для продолжения речи и логичного, последовательного построения. Результатом речевой монологической деятельности является текст. Цельность текста заключается в его тематическом единстве (заголовок, смысловая и временная логика изложения событий, завершенность структурных частей, отбор слов, связанных с темой).

Связность устного речевого сообщения достигается за счет использования лексико-грамматических и интонационных средств: местоимений, союзов, вводных слов, порядка слов, различные виды интонации.

По функционально-смысловым характеристикам различают следующие виды текстов:

Повествование – это сообщение о событиях и явлениях, развертывающихся во времени.

Описание, как правило, не имеет сюжета и действующих лиц и содержит перечисление ряда признаков, присущих предмету, явлению, событию.

Рассуждение – тип текста, приближающийся к научному стилю речи, в котором развивается и доказывается определенная мысль.

В специальной школе для формирования монологической речи в основном используются тексты описательно-повествовательного плана. Тексты-рассуждения составляются только в 8-м классе на доступном учащимся материале. Однако элементы рассуждения можно вводить уже со 2-го класса.

С целью создания оптимальных условий для развития устной речи умственно отсталых детей в начальных классах могут проводиться специальные уроки, на которых формирование речи осуществляется в связи с изучением предметов и явлений окружающего мира.

Содержание уроков (сезонные изменения в природе, растительный и животный мир) определяет выбор методов обучения, основными из которых являются наглядные и практические (рассматривание, ощупывание т.п.). Словесные методы имеют целью направить внимание учащихся на рассматривание объектов, их сравнение, побуждение к высказываниям.

На уроках чтения основой для речевой практики становятся тексты произведений, проанализированные с учащимися, подкрепленные рассматриванием картин, видеофильмов, выполнением практических работ (рисунков, поделок и др.).

На уроках грамматики источниками развития связной устной речи являются грамматический, орфографический и синтаксический анализы текста, работа с картиной, обсуждение экскурсии и т.п.

На любом уроке русского языка работа по развитию связной устной речи начинается с упражнения в диалоге. Основной вид упражнений – беседа учителя с учениками. При этом осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы. Кроме того, важно учить самостоятельно задавать вопросы. В связи с этим организуются диалоги типа «ученик – ученик» или когда ученики задают вопросы учителю, что вызывает дополнительную активность учащихся и восприятие образцов правильных ответов, которые дает учитель. Работа по развитию описательно-повествовательной речи ведется параллельно с развитием диалога.

На практике используются следующие виды связных устных высказываний: развернутые ответы на вопросы; пересказ прочитанного; устное словесное рисование; короткий отзыв о прочитанной книге; составление рассказа по картинкам, по опорным словам, по заданной теме, по заданному началу и концу; описание наблюдаемого объекта или явления.

В процессе работы над связной речью УО учащиеся способны приобрести следующие **умения**, необходимые для освоения некоторых законов построения связной речи:

- 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 использовать их.

Усложнение работы по годам обучения происходит в плане увеличения объема материала. Также практикуется усиление самостоятельности учащихся с целью постепенного осознания ими законов построения текста, изменения лексико-стилистической характеристики текста. Учащиеся составляют рассказы и описания сначала на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи, затем – опираясь на предшествующий опыт, позднее – на основе прочитанного, а также выполняют творческие работы.

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, когда затрагивается эмоциональная сфера ребенка. Для этого используются различные средства: заинтересованность учителя в материале, использование поощрительных мер, стимулирующих к продолжению речи (оценка, фишка); организация разнообразных видов деятельности (ролевая игра, скрытая картинка, определение последовательности в серии картинок); новая информация об интересных признаках, присутствующих изучаемому предмету.

2. Работа над логикой высказывания, которая должна быть результатом четкой организации предметной деятельности учащихся и фиксации ее в виде картинного, схематического либо словесного плана (серия сюжетных картинок, рисунки детей, словесный план, который со временем становится доминирующим).

3. Организация языковой основы для высказывания, т.е. наращивание необходимого словаря, освоение синтаксических структур для выражения мыслей по теме, овладение специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое.

4. Четкая постановка перед детьми цели высказывания, что определяет направление, по которому должен строиться рассказ. Если это описание картины, то предлагается не воспроизвести содержание картины, а рассказать, какими средствами художник показывает то или иное явление.

5. Организация самого высказывания. Осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематичный, словесный план. Собственную речевую деятельность учитель сводит до минимума, но может прибегать к помощи других школьников для дополнения или исправления речи ребенка. Работу уже можно начинать в первом классе.

6. Многократная тренировка в устных 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 обязательно состоит из следующих этапов: подготовка к высказыванию (целевая установка, мотивация речи), планирование изучаемого материала и его оформление (лексическое, морфологическое, синтаксическое).

На уроках в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности в центре внимания стоят задачи формирования речевых навыков учащихся. Непосредственными задачами таких уроков (этапов урока) являются:

1. Расширение круга представлений об изучаемых предметах и явлениях окружающей действительности.
2. Постоянное повышение речевой мотивации учащихся.
3. Одновременное развитие всех сторон устной речи с целью обеспечения языковой базы для более четкого и полного освещения темы.
4. Организация связных высказываний школьников.

Каждая из этих задач имеет свое методическое решение. Основным условием организации речевой практики учащихся является усвоение знаний о предметах и явлениях окружающего мира на основе демонстрации предметов, тщательного изучения их признаков, наблюдения в естественных условиях, на экскурсиях и во время различных практических работ. При этом точность получаемых сведений обеспечивается максимальным участием в этом процессе различных

анализаторов, привлечением опыта детей, использованием практической деятельности. Например, в 4-м классе при знакомстве с хвойными деревьями школьники рассматривают и ощупывают хвою, объясняют, почему ее называют иголками; убеждаются, что у елки иголки короткие и расположены вдоль ветки по одной, а у сосны – длинные и растут парами. Можно сравнить запах и т.д., узнать, принимал ли кто-нибудь хвойные ванны.

В познании окружающего мира большое значение имеет **слово учителя**. 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 (начало, основная часть, концовка).
2. Учителю следует заранее планировать речевой материал, т.к. употребление незнакомых детям или неточно воспринимаемых ими слов, сложных конструкций может привести к непониманию инструкции в целом. Вместе с тем излишне примитивная речь не развивает детей в речевом плане. Речь должна быть образцом для подражания.
3. Кроме вопросов и заданий, ориентированных на простое воспроизведение увиденного и услышанного («Что это? Какого цвета?»), в беседу должны быть включены задания творческого характера («Сравни. Объясни, почему. Докажи»). Например, можно сравнить двух животных: как передвигается, чем питается и т.д.
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 Катя расскажет о **своей** кошке»).

Как правило, учитель требует полных ответов от детей. Однако, важно, чтобы первые впечатления детей и попытки выразить их не перебивались строгими репликами учителя по поводу полноты их ответов. Поэтому учитель не обрывает ученика, даже если он отвечает одним словом, не снижает речевую мотивацию школьника репликой: «Неверно. Кто скажет правильно?»

В беседе обязательно предусматривается введение новой информации, но небольшими порциями через рассказ учителя или чтение им текста об интересных фактах.

Однако применение речи учителем должно быть предельно ограничено. Обычно 70% урока содержит речевая продукция учителя, тогда цели урока не выполняются. В.Г. Петрова указывает, что речевая пассивность школьников с интеллектуальной недостаточностью

объясняется не только в недоразвитии речи, но и в недостаточности волевой сферы, что приводит к ослаблению побудительных мотивов речи. Поэтому необходимо создавать условия для повышения речевой мотивации. Чтобы помочь сосредоточить внимание на изучаемом предмете более длительное время, широко применяется предметно-практическая деятельность (конструирование, рисование, бытовой труд, наблюдения за предметом с последующим отображением фактов в рисунке). Например, работа по теме «Кошка» (1-й кл.), когда дети изучают животное в классе и затем получают задание проследить за поведением кошки и отобразить наблюдаемый факт в рисунке (с использованием трафаретов кошки в разных позах). На следующем уроке делается выставка рисунков, один ученик рассказывает о своей кошке по рисунку, а остальные отгадывают, о каком рисунке идет речь. Таким образом, увеличивается значимость проделанной работы, а речевое побуждение становится более стабильным.

Важную роль для повышения речевой активности играют различные игры, викторины, приемы поощрения.

В целях расширения сферы употребления словарных средств, формирования навыков точного их употребления в структуре предложений проводится **словарная работа** по основным трем направлениям: 1) обогащение запаса слов за счет введения новых лексических единиц; 2) уточнение значений уже известных слов; 3) активизация пассивного словаря детей. Для работы по этим направлениям используются следующие упражнения:

- Называние предметов и их частей (Игра «Чего не хватает?» – чайник без носика).
- Называние действия или состояния изучаемых предметов (игра «Лото»).
- Называние признаков (например, по теме «Овощи, фрукты, ягоды» уточнить значение слова *сочный* и распределить натуральные овощи и фрукты или муляжи от самого сочного к наименее сочному).
- Работа с загадками. Метафора должна быть основана на зрительно воспринимаемых признаках, легко сопоставимых с признаками зашифрованного предмета: «Красный нос в землю врос, а зеленый хвост снаружи. Нам зеленый хвост не нужен, нужен только красный нос». Также дети тренируются в самостоятельном составлении загадок: «Два колеса, руль, рама, багажник» (по теме «Транспорт»).
- Сравнение предметов на основе определенных признаков или характерных действий (тема «Ель и сосна», 4-й класс). Для разнообразия можно использовать соревнование.

- Анализ и синтез: разделение предмета на части и узнавание целого по частям. Это может быть работа с таблицами («Чьи хвосты», «Чьи клювы?»).
- Классификация предметов по основному признаку: местоположение, материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию (птицы, звери, насекомые, рыбы).
- Работа с антонимами и синонимами. Работа начинается уже с 1-го класса, когда даются темы, основанные на сравнении противоположных признаков с опорой на наглядные средства (эта одежда для девочки, эта – для мальчика). Уже в 4-м классе можно использовать игру-соревнование с парными картинками с указанием того, что нужно сравнивать (по теме «Растения»: величина – ствол дуба и березы, польза – колорадский жук и божья коровка, съедобность – белый гриб и мухомор).
- Подбор однокоренных слов. Начиная со 2-го года обучения можно предлагать подбирать родственные слова с опорой на наглядные средства (экскурсия, картинки): школа, школьная столовая, школьник, школьница. Этот вид работы эффективен при изучении тем «Класс», «Дом».

Работа над предложением может выступать как самостоятельный раздел на уроках развития речи и как подготовка к овладению связной речью. 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. Например, игра по теме «Домашние животные», когда человек спрашивает у животных: «Что вы можете делать?». Каждый ученик должен ответить на этот вопрос, сообразуясь с собственной картинкой. Также этот вид работы используется при составлении загадок.

Это может быть выполнение детьми упражнений **по аналогии**, когда их внимание акцентируется на интонацию. Также выразительное повторение предложений вслед за учителем при заучивании наизусть коротких стихотворений о предмете для закрепления его признаков или при проведении физминутки. К этой же группе относится 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 или нужной форме.

2. Ступенчатое распространение предложений: в каждом следующем предложении добавляется еще один второстепенный член.
3. Соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами. Например, две картинки: мальчик умывается и мальчик чистит зубы. Составляются сначала 2 предложения, затем между картинками ставится карточка с союзом «и», и два предложения объединяются в одно. Это могут быть предложения с союзом «а», когда ребенок отвечает на вопросы с опорой на образец: «Какие иголки у елки и сосны?» Ответ записывается на доске: «У елки иголки короткие, а у сосны длинные».
4. Редактирование предложений, содержащих речевые и смысловые ошибки. Например, Незнайка написал рассказ с ошибками. Его друзья нашли ошибки – неправильно составленные предложения и неточно выбранные слова. Учащиеся находят ошибки и обсуждают, как их лучше исправить.

Упражнения творческого характера могут быть разными. Предложения составляются по опорным словам, по предметным картинкам, по сюжетной картинке, на основе имеющихся у детей представлений. Таким образом, постепенно дети готовятся 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 его использованием в качестве наглядной опоры. Существуют различные виды планов: картинный план к каждому предложению текста (с 1-го класса), серия сюжетных картинок, отдельные части общей картины, картинно-символический и картинный план.

По картинному плану можно сочинять сказку. Учитель начинает сказку, постепенно выкладывая рисунки, и вместе с учениками заканчивает ее. Затем учащиеся пересказывают всю сказку, ориентируясь на картинный план.

Символический план может быть полностью выполнен графически: цветные полоски – нужно рассказать о цвете, геометрические фигуры – о форме предмета. Символический план чаще всего объединяют с картинным. С 3–4-го класса используется словесный план в виде вопросительных или назывных предложений. Например, по теме «Насекомые» содержание текста может строиться по такому плану: 1) вид насекомого; 2) части его тела; 3) место обитания; 4) польза или вред для человека. Вопросительный план как более легкий для составления ответа используется тогда, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность.

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 умения более точно выражать свои мысли. Работа над содержательной и языковой сторонами текста осуществляется одновременно. Коллективно обсуждается каждый пункт плана, и так же коллективно исправляются стилистические ошибки в оформлении текста.

Полное воспроизведение текста для сохранения интереса к нему желательно проводить в условиях, приближенных к игре (рассказ-эстафета, соревнование).

**Письменная форма речи**, так же как и устная, является важным средством коммуникаций. Развитие письменной речи осуществляется с опорой на устную речь. Письменная речь является более абстрактной по сравнению с устной, протекает без собеседника, лишена интонационной оформленности и экстралингвистических факторов. Она отличается 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. Кроме того, письменная речь предполагает знание правил орфографии, она должна быть более развернутой, для того чтобы ее содержание стало понятным читающим. Работа, направленная на развитие связной письменной речи, в специальной школе начинается со 2-го класса. Учащиеся записывают коллективно составленные предложения в виде подписей под картинками, учатся давать письменный ответ на вопрос учителя. В 3 и 4 классах учащиеся 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.

Для лучшего закрепления умений написания сочинений детям предлагаются задания по составлению небольших текстов с использованием слов на изучаемую орфограмму.

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

Большое значение в старших классах приобретает предварительная работа над темой, которая потом будет предложена для сочинения или изложения. На уроках чтения, грамматики и правописания

отрабатывается содержательная сторона, расширяется круг слов для отражения темы, подбираются выразительные средства языка, синонимы для предупреждения тавтологии. Эта работа занимает обычно 3–4 урока. В течение года дети пишут от 8 до 10 изложений и сочинений, а также выполняют множество заданий по развитию речи.

В условиях специальной школы все творческие работы являются обучающими, поэтому дети должны уметь пользоваться на уроках орфографическим словарем, рабочими тетрадями, в которых записаны слова и выражения по теме, а также помощью учителя. После написания изложения или сочинения и его анализа проводится работа над ошибками, которая носит такой же обучающий характер. Отрывки из текстов записываются на доске (без фамилии ученика), дети читают последовательно записанные предложения, отмечают неточности, искажения в передаче смысла, предлагают пути к исправлению ошибок. Исправленные предложения записывают на другой половине доски, и тексты сравниваются. Работа над орфографическими ошибками выполняется самостоятельно.

Программой предусмотрено обучение составлению многих видов деловых бумаг, начиная с 4-го класса. Обучение происходит в следующем порядке: раскрывается значение данного документа, необходимость правильного его оформления, рассматривается образец документа, коллективно заполняется такая же бумага с измененным содержанием. Затем дети самостоятельно упражняются в составлении подобного документа по образцу. Необходимость составлять деловые бумаги может возникать у выпускников школы сразу после ее окончания.

### **1.3. Обучение грамоте**

Чтение и письмо представляют собой сложные процессы, состоящие из многочисленных операций. Психофизиологическая основа чтения – взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Владение письмом как видом речевой деятельности требует дополнительного включения в работу моторного анализатора.

Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов у детей, страдающих интеллектуальной недостаточностью, приводит к неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи. Поэтому первоклассники испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, входящими в процессы чтения и письма. Наибольшие трудности связаны с нарушением фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза. Детям нелегко даются операции дифференциации акустически сходных фонем, следствием чего является плохое запоминание букв, так как каж-

дый раз ребенок соотносит букву с разными звуками, т.е. происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву.

У детей не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Непонимание того, что слово – это не только название предмета, но и определенный звукобуквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысление значения слова и звукобуквенный анализ перед записью слова.

Неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графического образа буквы, ее дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного вариантов каждой буквы. Пространственная ограниченность поля зрения, замедленность мыслительной деятельности долго не позволяют детям перейти от побуквенного чтения к послоговому.

Нарушение общей моторной координации действий, проявляющееся особенно отчетливо в движениях мелких мышц руки, служит еще одним препятствием в формировании навыков письма (мышечная напряженность, синкинезии, тремор). Дополнительные трудности при обучении создают тяжелые нарушения речи, стойкое снижение работоспособности, нарушения зрительно-пространственной ориентировки (зеркальное письмо) и др.

При обучении грамоте обычно используется звуковой аналитико-синтетический метод, который наиболее полно и последовательно отражает фонетический и фонематический характер русского письма. Метод ориентирован на развитие фонематического восприятия, формирование мыслительных операций анализа и синтеза. В настоящее время метод является наиболее распространенным (охватывает более 60% первых классов массовых школ).

Основные положения аналитико-синтетического метода заключаются в следующем:

1. Единицей обучения является звук, обозначаемый определенной буквой. Звук выделяется из речи, наблюдается в сильных позициях слова, в связи с другими звуками, соотносится с буквой.

2. На протяжении всей работы сочетаются приемы анализа и синтеза: деление предложений на слова, слова на слоги, выделение звука и включение его в слог, составление предложений по опорным словам.

3. Порядок изучения звуков и букв определяется частотностью их употребления в речи.

4. В качестве единицы чтения и письма берется слог как отражение слогового принципа русской графики. Основной слоговой

структурой является слог-слияние. На первоначальном этапе обучения чтению школьники ориентируются на следующую за согласным букву (*вал – вял*), а при записи – на характер произнесения согласного звука (мягкость – твердость).

5. Последовательность введения слоговых структур обусловливается их доступностью для чтения и частотностью употребления в словах. Слоги усваиваются в следующем порядке: гласный (Г), согласный – гласный (СГ: *ма*), СГС (*кот*), ССГС (*стол, клюв*), СГСС (*мост*), ГС (*ум*), СССГ (*стро-ит*). Все слоговые структуры изучаются на базе прямого слога, остальные согласные в нем рассматриваются как лежащие за пределами слияния: *т/ре/с/к*.

6. Обучение чтению и письму осуществляется параллельно. После ознакомления с печатной буквой на уроке чтения усваивается ее рукописный вариант на уроке письма.

7. Изучение всех звуков и букв, а также слоговых структур осуществляется в добукварный и букварный периоды, затем до конца учебного года навыки чтения и письма совершенствуются (послебукварный период).

8. Весь процесс обучения грамоте носит воспитывающий и развивающий характер, который обеспечивается соответствующей системой упражнений, наблюдениями за окружающим миром и их анализом, подбором текстов и осознанным их усвоением, другими видами игровой и учебной деятельности.

Обучение грамоте проходит с учетом методических принципов:

1. Порядок изучения звуков и букв. В отличие от методики массовой школы он не регулируется частотностью употребления звуков речи в словах, а определяется несколькими факторами:

а) степенью трудности соотнесения звука и буквы. Так, в большинстве позиций звук и буква «а» совпадают, поэтому с ней знакомят в первые дни букварного периода; буква «е» вообще не имеет точного соотнесения со звуком ни в одной из фонетических позиций, вследствие чего «е» изучают на последнем этапе обучения грамоте. Глухие согласные вводятся раньше звонких, т.к. звонкие оглушаются на конце слова. Твердые согласные звуки вводятся раньше мягких, а для обозначения мягкости согласных в первую очередь знакомят с буквой «и»;

б) сложностью слияния звуков в слог. Щелевые и сонорные согласные усваиваются раньше, чем взрывные, т.к. они имеют большую долготу звучания, что создает резерв времени для перестройки артикуляционного аппарата для произнесения следующего звука;

в) уровнем сформированности произносительных навыков учащихся: нарушенные звуки изучаются позднее, оппозиционные фонемы изучаются с промежутком времени для лучшего закрепления одного из смешиваемых звуков пары (с – ш);

г) частотностью употребления звуков речи: буквы С, Щ, Э вводятся на последнем этапе обучения.

2. Порядок изучения слоговых структур. Во вспомогательной школе каждый слог изучается как самостоятельная фонетическая единица, поэтому важно постепенное введение слоговых структур. После овладения слогом из одной гласной первоклассники учатся читать обратный двухбуквенный слог (*ам, ум*), что дает возможность перейти к овладению прямым слогом. Далее изучаются слоги, состоящие из 3–4-х букв (*рот, стол*); со стечением согласных в начале слова (*спор*) и затем в конце (*мост*).

3. Обучение письму на слух осуществляется в основном на базе фонетического принципа русской графики, когда буква кодирует определенный звук (при опоре на сохранный фонематический слух и четкость произношения).

4. Использование длительного добукварного периода (1–2 мес.) с целью подготовки сенсорной сферы детей к обучению грамоте. Содержанием такой подготовки является преодоление недостатков зрительного и слухового восприятия, исправление нарушенного звукопроизношения, укрепление кистей рук и выработка координации движений пальцев, развитие умения адекватно воспринимать и реагировать на речь, а также звуко-буквенный анализ и синтез.

5. Увеличение сроков прохождения букваря до одного года. Поэтому дальнейшее совершенствование навыков послогового чтения, ознакомление со слоговыми структурами, имеющими стечение трех и более согласных, переносится на второй год обучения.

6. Использование наряду с аналитико-синтетическим методом элементов слогового метода с целью создания наиболее оптимальных условий для восприятия слогов, узнавания их «в лицо» (используется работа со слоговыми карточками с применением игровых приемов). Внедрение элементов слогового метода обучения грамоте приводит в действие процессы механической памяти, более сохранные у данной категории детей.

7. Направленность всего процесса обучения грамоте на коррекцию недостатков речевого, интеллектуального и сенсомоторного развития детей (коррекция пространственной ориентировки, мелкой моторики руки, дефектов произношения, недоразвития словаря и т.д.).

8. Применение разнообразных наглядных опор и игровых приемов в качестве помощи учащимся в овладении операциями анализа и синтеза. В целях повышения осознанности и продуктивности этих операций используются наглядные опоры и игровые задания, условно-графические схемы, сравнение звуков на основе зрительного восприятия положения органов артикуляции, картинные азбуки. Причем картинки в азбуке должны быть подобраны так, чтобы конфигурация

букв была сходна с рисунком предмета для лучшего запоминания. Для закрепления умения различать гласные и согласные, звонкие и глухие согласные вводится «городок букв», где каждая буква живет на своей «улице» и имеет «дом» своего цвета. Гласные, обозначающие твердость согласных, размещаются на первой улице, гласные, показывающие мягкость согласных – на второй. Затем располагается ряд глухих парных согласных, далее – ряд парных звонких, у которых «домик» имеет красную окантовку, потому что звонкие согласные произносятся с голосом, так же, как и гласные. Сонорные находятся отдельно. На специальной улице живут твердый и мягкий знаки в домах черного цвета, т.к. не обозначают звуков. Кармашки заполняются по мере прохождения букв. С помощью «Городка букв» можно проводить различные игры: «Кто живет на этой улице?», «Какого цвета наш дом?», «Гости» (образование слогов) и др. Также могут использоваться игры «Смотрим телевизор» (на экране возникают слоги и слова, записанные на движущейся бумажной ленте), «Волшебный помидор» (плод можно сорвать тогда, когда прочитаешь написанное на нем слово).

Обучению грамоте предшествует период добукварных занятий, который продолжается от одного до двух месяцев. В этот период педагог тщательно изучает каждого ребенка: уровень развития речи, состояние фонематического и зрительного восприятия, моторики, объем владения школьными навыками (знание букв, техника чтения). Совместно с логопедом проверяется звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй речи. Особо отмечаются недостатки психофизических функций, возможности продвижения каждого ученика в обучении. Параллельно идет подготовка к обучению грамоте.

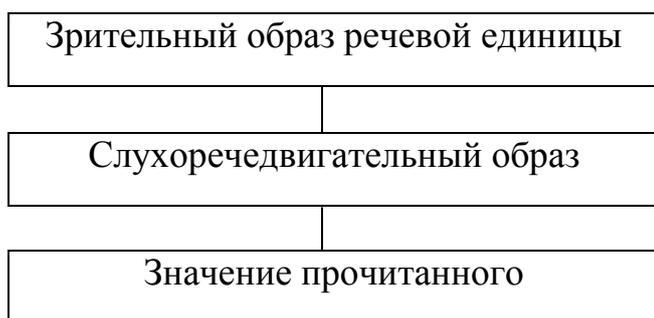
В этот период решаются следующие задачи:

1. Развитие у детей интереса к учению.
2. Уточнение, расширение их представлений и развитие речи.
3. Исправление недостатков слухового восприятия, фонематического слуха, некоторых умений в области звукового анализа.
4. Укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие навыков четкого артикулирования звуков.
5. Исправление недостатков зрительного восприятия и пространственной ориентации.
6. Развитие координации мелких мышц кисти руки.

#### **1.4. Методика обучения чтению**

Чтение – вид речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации.

Умение читать включает соотнесение следующих компонентов:



При чтении вслух речедвигательный компонент реализуется во внешней речи, при чтении про себя – во внутренней речи. Как показали исследования психологов, на этапе становления синтетических способов чтения большое значение для понимания читаемого имеет то, осуществляется оно с внешним артикулированием или скрытым. И чем менее сформирована техника чтения, тем важнее роль громкого проговаривания. Поэтому сначала обучают чтению вслух. Учащиеся спецшколы даже в 7-м классе лучше осмысливают содержание текста при чтении вслух.

Глаза читающего человека движутся по строчке скачкообразно с остановками 0,15–0,2 с до 3–6 остановок на строчке, во время которых происходит осознание прочитанного. Если воспринятое непонятно, глаза читающего совершают повторное движение, возвращаясь к прочитанному. У детей с интеллектуальной недостаточностью повторы играют ту же роль, но возникают гораздо чаще в связи с затрудненным пониманием смысла. При этом важно следить, чтобы чтение с повторением не превращалось в стереотип, не происходило без надобности.

Смысловая переработка прочитанного происходит на уровне не только тех речевых единиц, которые воспринимаются зрительно, но и того материала, который прогнозируется, т.е. смысловой догадки.

В психологии выделяется в становлении навыков чтения 3 этапа: аналитический, синтетический и автоматизированный. На первом этапе зрительно воспринимаемой единицей является слог или буква и поле зрения еще очень ограничено. Понимание значения прочитанного (узнавание слова) существенно отстает от его произношения. На данном этапе ребенок пытается догадаться о слове в целом, основываясь на первом слогe, но часто ошибается.

На этапе синтетического чтения единицей становится слово. Время прочтения предложения заметно сокращается, и продолжает развиваться процесс прогнозирования. Ошибки при чтении уже не приводят к нарушению общего смысла читаемого, т.к. дети ориентируются на ранее прочитанный контекст. Например, используя смысловую догадку, ребенок читает: «Упал в воду и стал ... тонуть» (вме-

сто *тянуть*). В результате нарушается смысл прочитанного, но в целом, это положительная тенденция.

На автоматизированном этапе единицей чтения становится предложение. Понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого, и вероятностное прогнозирование оказывается почти безошибочным. Учащиеся овладевают навыком беглого чтения.

При обучении данной категории детей этап аналитического чтения длится 1,5 года, во 2–3-м классах происходит переход к синтетическому чтению (до 5-го класса), в 6–7-м классах – освоение автоматизированного чтения. Однако не все учащиеся достигают автоматизма в чтении. Причины – нарушение осознания читаемого, слабое развитие смысловой догадки.

Полноценный навык чтения оценивается по следующим параметрам: правильность, беглость, выразительность и осознанность. Процесс формирования каждого качества у учащихся достаточно своеобразен. Например, дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, искажают звуковой состав слов, с трудом понимают прочитанное и т.д. Кроме того, дети в процессе обучения оказываются на разных этапах овладения навыком чтения (разная степень сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности), что создает трудности для фронтальной работы. Например, Р.И. Лалаева указывает, что во 2-м классе 1,6% детей не усваивают даже букв, а некоторые ученики могут читать уже отдельные слова. Неоднородность наблюдается и в старших классах.

Учащиеся вспомогательной школы очень медленно накапливают слоговые образы, т.к. не понимают обобщенного слогового образа и механически заучивают каждый слог в отдельности. Дети привязываются к какому-либо одному способу действия, что мешает им переключиться на более продуктивный способ. Начав читать по слогам, они с трудом переключаются на чтение целыми словами. Поле зрения ограниченное, и дети в связи с интеллектуальной недостаточностью длительно не могут пользоваться смысловой догадкой. Бедность речевого запаса препятствует осмыслению текста. При этом наблюдается значительная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных учащихся (средняя скорость в 5 классе – 47 слов в минуту, в 7 классе 70 слов, но может быть и 50 слов в минуту). Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети. Иногда они реализуют только техническую сторону чтения без смысловой обработки текста. Текст читается со значительными искажениями: переставляют, заменяют слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки множественные и стойкие, сохраняются даже в старших классах.

Страдает выразительность чтения: нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание, читают монотонно. Но некото-

рые учащиеся обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

В.Я. Василевская проанализировала трудности, которые испытывают школьники младших классов при осмыслении текста: с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному или искаженному представлению ситуаций, описанных в рассказе. Дети не понимают переносного значения выражений, скрытый смысл текста. Даже у старшеклассников продолжает сохраняться фрагментарность восприятия читаемого. Нарушение мыслительных операций ограничивает возможности детей в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим его качеством.

Уроки чтения являются действенным средством нравственного, эстетического и экологического воспитания. Расширяется круг представлений о мире, происходит знакомство с новыми словами, расширяется и уточняется значение уже известных слов. Уроки чтения способствуют развитию связной устной речи детей. Навык связного изложения прочитанного текста доходит до творческого пересказа с привлечением ранее усвоенного опыта. Главная задача уроков чтения – выработка навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения. Уроки чтения выполняют и коррекционную функцию: исправляется произношение, внимание, совершенствуется память и логическое мышление.

Структура учебников по чтению обусловлена программными требованиями. Во 2–6 классах проводится объяснительное чтение, представляющее собой целую систему учебных занятий, в процессе которых совершенствуется техника чтения, развивается умение анализировать произведения, объяснять поступки героев и причинную обусловленность событий. Материал группируется в соответствии с определенными темами, связанными с жизнью и опытом детей («Что такое хорошо», «Наша Родина» и др.).

С 5 класса к анализу произведений привлекаются знания по истории своей страны. Произведения отбираются по жанрам (сказки, басни, пословицы, а также научно-популярные статьи). С 7-го класса начинается литературное чтение, изучаются фрагменты классиков литературы и биографии авторов. В учебниках для 7–9 классов даются фрагменты из художественных произведений больших форм (повести, поэмы, баллады). В связи с этим уточняются знания о той или иной эпохе, описанной в произведении, и т.п. Детей учат пересказывать близко к тексту содержание прочитанного материала.

Начиная с 3-го класса, школьники поэтапно переходят на орфоэпическое чтение (произношение и письмо различны). Дети начинают читать тексты про себя, передавать содержание прочитанного в лицах, осваивать выборочный пересказ. В старших классах большое внимание уделяется осознанию прочитанного, умению выделять главную мысль, определять свое отношение к поступкам героев, давать им характеристику, делить произведения на части и озаглавливать их.

В процессе обучения в школе очень важно сформировать навык правильного чтения. Правильное чтение – это чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах.

Наиболее результативным периодом для формирования навыка правильного чтения являются 1–3 классы, когда учащиеся от побуквенного восприятия слов переходят к слоговому, а затем к чтению целыми словами. Эффективным приемом выработки у детей навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызвать затруднение при чтении текста.

Задачи упражнений: установление связей между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения (*ла – ра, мо – ме, дом – том*), закрепление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

Материалом для упражнений служат слоговые структуры слов и целые слова, которые встречаются в тексте, читаемом на уроке. Виды упражнений подбирают с учетом уровня развития навыка чтения, характера ошибок и др. После воспроизведения слоговых структур дети читают слово в слоговой разбивке, а затем целиком (*ра; тра; трамвай; трамвай*). Упражнения могут быть различны: чтение слов, написание которых отличается одной буквой или порядком их расположения (*рак – как, кто – кот, мука – муха*); чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни (*увял – увел – увез*).

Наиболее оптимальным для проведения подобных упражнений является тот этап урока, который предшествует чтению текста самими детьми. При изучении текстов, сказок, стихов можно использовать игры, соревнования («Буква потерялась», «Бегущая лента», «Кто самый внимательный?»).

Тренировка в чтении занимает большую часть урока, при этом учитель дает образец правильного чтения и затем неоднократно читает материал вместе с детьми. На уроке можно организовать наблюдения учащихся за чтением друг друга. К некоторым учащимся учитель применяет индивидуальный подход, например, создает игровую ситуацию, использует побуждающие средства (за каждое правильное слово ребенок получает фишку). Учащиеся со сложными нарушениями фонематического восприятия объе-

диняются в группу, с которой занимается логопед. На уроках чтения для этих детей вводятся специальные упражнения (установление места звуков в слове, дифференцировка смешиваемых звуков и др.). Одной из характеристик чтения является беглость чтения. Это такой темп, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его произнесение. Становление навыка беглого чтения у детей с нарушением интеллекта – процесс достаточно длительный и сложный. Только в 6-м классе основной состав учащихся начинает приближаться к чтению в темпе разговорной речи. С этой целью используют упражнения, увеличивающие поле зрения, специальные занятия, направленные на ознакомление с окружающим и развитие речи. При этом важна многократность упражнений в самом чтении.

В 4–5-м классах вводят речевые разминки. Это может быть чтение про себя текста на карточках, затем чтение этого же текста вслух с оценкой техники чтения самими детьми. Иногда используется прием «жужжащего» чтения когда каждый школьник читает тихо, но вслух. Так как большую роль играет смысловая догадка, то у учащихся развивают умение прогнозировать отдельные слова, дальнейшее развитие сюжета. Это могут быть задания типа: прочитав первую часть текста и определить чем закончится рассказ, вставить по смыслу пропущенные сочетания слов и др. (прил. 3).

Для развития оперативной памяти и орфографической грамотности полезны зрительные диктанты. На начальном этапе работы объемом предложения может составлять 8–14 букв, увеличиваясь до 40 букв. Предложение, написанное на доске за 10–20 с, запоминается, затем самостоятельно записывается детьми, после окончания работы записи детей сверяются с доской. Оптимальный период для проведения таких диктантов – 4–5-й классы.

Следующая характеристика чтения – выразительность. Это такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения. Виды и приемы работы:

- Отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок во время артикуляционной гимнастики (1 класс).
- Хоровое чтение – для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя.
- Подражание образцу выразительного чтения.
- Чтение по ролям, драматизация текста (используется после тщательной подготовки, когда дети читают текст бегло и знают его содержание).
- Специальные упражнения по формированию умения сознательно пользоваться некоторыми видами интонационных средств (методика М.Ф. Гнездилова).

Чем старше класс, тем более осознанной для детей становится работа над компонентами речевой интонации. Эта расстановка логических ударений, логических и психологических пауз, выбор тона голоса и др.

Осознанность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста. В развитии этого навыка используются: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогом или детьми, вторичное чтение текста с анализом, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала.

Кроме общих методических позиций, характерных для изучения любого художественного произведения, методика располагает специальными рекомендациями, относящимися к каждому из жанров литературного творчества.

**Сказка.** Это наиболее любимый жанр для всех детей: занимательность сюжета, последовательность его развития, постоянные повторы слов и выражений облегчают понимание содержания сказки. В сказке заложена огромная воспитательная сила, а ее композиционная четкость создает благоприятные условия для тренировок в передаче содержания.

В книгах для чтения в спецшколе представлены все виды сказок: бытовые («Мужик и Царь»), волшебные («Сказка о рыбаке и рыбке»), сказки о животных («Журавль и Цапля»). Однако часть учащихся воспринимает сказку только эмоционально, но не способна пересказать или ответить на вопросы, понять основную мысль.

Рекомендации к работе над сказкой:

1. При подготовке к чтению сказки важно организовать наглядно-практическую деятельность детей и провести соответствующую беседу, чтобы учащиеся могли правильно воспринимать самих героев и их действия.

2. Чтение сказки в младших классах необходимо сопровождать показом диафильма, иллюстраций в книге и т.п., чтобы фиксировать представления о персонажах и последовательности развития сюжета.

3. Лучше использовать не чтение, а чтение-рассказывание, когда учитель ведет устный сказ, обращаясь ко всему классу.

4. Анализ сказки следует проводить, не акцентируясь на том, что в сказке есть вымысел, поэтому вопросы формулируются так, как будто все события происходили на самом деле.

5. Сказку хорошо читать по ролям, однако предварительно нужно проанализировать ее, обратив внимание на характер действующих лиц, на их поведение в конкретных ситуациях.

6. Пересказ сказки подготавливается всей предыдущей работой. Он должен быть подробным, близким к тексту, с использованием всех слов и выражений, свойственных сказке. Короткая сказка воспроизводится полностью, длинная – отдельными частями по заданию учителя или выбору детей. Организационные формы различны: по вызову учителя, по цепочке, по эстафете. В старших классах сказки делят на части и озаглавливают, а специфические слова записывают на доске.

**Чтение рассказов.** Рассказ – это повествование, изображающее эпизоды, события из жизни героев. Исследование В.Я. Василевской показало зависимость понимания детьми с интеллектуальной недостаточностью содержания рассказа от его композиции и полноты раскрытия замысла автора. Более трудны для понимания рассказы с пропущенным звеном или с разновременными планами действия, когда события сегодняшнего дня перемежаются описанием уже прошедшего. Самыми трудными являются рассказы со скрытым смыслом.

Основное направление в работе – оказание помощи учащимся в установлении смысловых связей между отдельными событиями и поступками героев, в выявлении главного замысла. Чем старше класс, тем более глубоким должен быть анализ моральных проблем, с большим выходом на современную жизнь. В старших классах вопросы к тексту носят более обобщенный характер и требуют более глубокого проникновения в логику поступков героев. Кроме выявления смысловых связей, основной мысли, важно реализовать еще одно методическое направление – помощи детям в установлении последовательности событий и поиске пропущенного звена.

Основное направление в работе с произведениями со скрытым смыслом – подведение детей к правильной оценке фактов и поступков, описанных в рассказе, к осознанию подлинного смысла заглавия, позиции автора. Такого подхода требует, например, рассказ В.А. Осеевой «Сыновья».

**Чтение басен.** Басня – это короткий аллегорический рассказ с нравоучением. Специфику басни составляет иносказание, когда за внешним ходом действия подразумевается иной смысл – осуждение тех или иных недостатков людей. Выразительность языка басни, краткость ее содержания, легкость для заучивания создают благоприятные условия для развития речи детей. В спецшколе изучения басен начинают с 4-го класса.

Специфика этого жанра предполагает специфику методической работы:

1. Сложность смысловой и идейной сторон басни требует такой подготовительной работы, в которой должны быть выявлены основные линии поведения персонажей (например, басня «Стрекоза и Муравей»).

2. Учитывая сложность языка басни и не всегда понятный смысл, можно проводить чтение басни по частям с одновременным разбором каждой.

3. Несмотря на нравоучительный характер басни, анализу подлежит прежде всего ее конкретное содержание, чтобы анализ поступков персонажей помог подвести к пониманию основной идеи басни, а через нее и к восприятию морали. Например, действия животных в басне выражают суть поступков людей (раскрытие аллегории) (прил. 4).

4. Пересказывать басню не следует, т.к. ее язык неповторим, рекомендуется читать по ролям, учить наизусть и драматизировать.

**Чтение стихотворений.** Стихотворение – это небольшое лирическое или лирико-эпическое произведение, имеющее особую ритмико-звуковую и строфическую структуру. «Мойдодыр» К.И. Чуковского – лирико-эпическое стихотворение, потому что есть сюжет. Методика работы с эпическим стихотворением совпадает с методикой чтения рассказов. Работа должна проходить в оптимальных условиях, которые можно создать, используя наглядные средства любых видов (диафильмы, серии сюжетных картин, детских рисунков). При изучении лирического стихотворения методика работы нацелена на создание у детей образного восприятия его, на проникновение в чувства поэта. Этой цели будут способствовать экскурсия, беседа, слушание музыки, рассматривание и анализ картины. Важен эффект и от чтения педагогом, т.к. выразительное чтение является как бы объяснением эмоционального содержания стихотворения. Также используются вопросы и задания по тексту. Например, стихотворение А.С. Пушкина «Вот север, тучи нагоняя...». Вопросы и задания могут быть такими: О чем говорится в первых двух строчках? Как и за что назвал Пушкин зиму? Как вы понимаете слово «рассыпалась»? Прочитаем о том, что сделала зима.

Пересказывать содержание лирических стихотворений не рекомендуется. При заучивании можно записать на доске, постепенно стирая отдельные слова, пока не останутся только первые буквы каждой строчки.

Во вспомогательной школе используются различные виды чтения: чтение вслух и чтение про себя. Исследования психологов показали, что громкое чтение способствует лучшему пониманию материала, т.к. текст дети и видят, и слышат, а также значительно облегчает понимание интонационное оформление. Кроме того, значение чтения вслух возрастает в связи с необходимостью постоянно контролировать его правильность. Однако, этот вид чтения не всегда экономичен, т.к. чтение про себя в 2–3 раза быстрее, чем вслух.

У школьников с недостатками интеллекта навык молчаливого чтения вырабатывается с некоторыми затруднениями в силу его большей отвлеченности и меньшей мотивированности (отсутствует

слушатель). По данным М.Ф. Гнездилова, правильные ответы учащихся на вопросы по содержанию прочитанного после громкого чтения составили 42%, после молчаливого чтения – 26% (2-й кл.). В норме существенного различия нет.

Программа устанавливает оптимальный срок начала работы над чтением про себя – вторую половину 3-го года обучения. Для усвоения этого вида работы используют различные задания:

1. Прочитай и выполни то, что написано на карточке.
2. Найди в тексте ответы на вопросы, записанные на доске.
3. Подготовься к ответу своими словами на вопросы, записанные на доске.
4. Подготовься к пересказу прочитанного.
5. Выбери и запиши слова, которые ты не совсем хорошо понимаешь.
6. Раздели текст на части по данному плану.
7. Выбери слова и выражения, помогающие раскрыть характер действующего лица.

Использование чтения про себя как самостоятельного приема на начальном этапе обучения возможно только на основе прочитанного вслух и проанализированного текста. В дальнейшем для полного самостоятельного чтения про себя используют специальные тексты, предназначенные для разминки. Начиная с 7-го класса, оба вида чтения используются параллельно.

**Внеклассное чтение.** Психологами и педагогами неоднократно подчеркивались узость читательских интересов учащихся вспомогательной школы, их несамостоятельность, примитивность, ограниченность мотивов чтения. Руководство учителем внеклассным чтением детей направлено на развитие у них интереса к книге, к самостоятельному чтению. При этом учитель проводит следующие мероприятия:

1. Подготовительная работа в 1–2 классах, в содержание которой входят: обязательное чтение интересных и доступных детских книг с иллюстрациями, неоднократное возвращение к одним и тем же любимым произведениям; изготовление книжек-малышек с картинками и подписями под ними; рассматривание иллюстраций (методика «чтение-рассматривание»).

2. Наглядная агитация: изготовление книжек-стендов, витрин, спецвыпуски газет о книгах, наличие в классе уголка внеклассного чтения.

3. Организация первого знакомства с детской книгой, беседы учителя и библиотекаря с детьми, демонстрация художественно оформленных книг, выступления учащихся с чтением сказок, стихов, драматизация фрагментов из произведений.

4. Создание праздничной обстановки при записи в библиотеку, наглядный показ, как надо выбирать книгу, упражнения в выборе книги и объяснение мотива выбора той или иной книги.

5. Чтение учителями, воспитателями захватывающих отрывков из книги с предложением дочитать книгу самостоятельно.

6. Составление списка книг для класса с учетом техники чтения учащихся и их подготовленностью к усвоению материала рекомендуемой литературы.

7. Проведение различного рода конкурсов и викторин в масштабах класса и школы с поощрением победителей; организация вечеров сказок и других праздников, связанных с книгой.

Работа по внеклассному чтению может дать положительные результаты, если она проводится регулярно, т.е. включается в распорядок дня. Например, каждый день в пределах 30 минут. При этом должен осуществляться постоянный контроль учителя. Контроль должен осуществляться в 2-х направлениях. Первое – помощь детям в осознании читаемого (вопросники, беседы, просмотры диафильмов). Второе направление – это учет прочитанных книг и заключительная работа после чтения: обобщающая беседа, читательские листки (1–2-й кл.) или дневники (с 6-го кл.); изготовление самодельных книжек-раскладушек, создание рисунков о прочитанном.

Заключительным этапом контроля становятся уроки внеклассного чтения, которые проводятся в соответствии с программными требованиями, начиная с 5-го класса 1 раз в месяц. Методика их организации отличается от уроков чтения. Учащиеся месяц готовятся к этому уроку, на самих уроках школьники предельно самостоятельны, урок отличается праздничностью (выступления детей, игровые задания и др. нетрадиционные формы работы).

Заключительный этап – это праздники книги, конкурсы рисунков к литературным произведениям, конкурсы чтецов и т.п.

### **1.5. Обучение грамматике и правописанию**

Отвлеченность грамматических понятий и орфографических правил представляет значительное препятствие в усвоении этого материала учащимися не только вспомогательной, но и массовой школы. Для того чтобы ребенок овладел знаниями, умениями и навыками по грамматике и орфографии, необходимо, чтобы у него к этому моменту сформировались первоначальные языковые обобщения. Особенности усвоения 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.
- Фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не учитывая его многоплановости.

- 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 всегда стоит в начале предложения.
- Смещение 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. 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 непрочны и без постоянного повторения или изменения системы работы утрачиваются.
- Неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике.

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 (10-й класс). 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 упражнения** по анализу звукового состава речи, графическому кодированию звуков, образованию слов с помощью некоторых словообразовательных элементов, формообразованию, составлению и употреблению простого предложения.

Задачи работы на этом этапе:

1. Сформировать у детей первоначальные языковые обобщения и познавательный интерес к языку.
2. Совершенствовать произносительную сторону речи.
3. Уточнять, расширять и активировать словарный запас.
4. Учить правильно строить и употреблять в речи простое предложение.
5. Обучить некоторым правилам орфографии.
6. 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 – рева*), в установлении различия в их произнесении. Детям предлагается материал для образования слов с помощью приставок и суффиксов.

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, правописание слов с непроверяемой безударной гласной.

В 3-м классе школьники продолжают изучать темы «Название предметов и действий», «Предлог», узнают, что такое качество 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, менять формы слов в связи с вопросами. На этом году обучения школьники знакомятся с большим количеством орфографических правил: 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. Они 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. 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 классах изучается **элементарный курс практической грамматики**. Как уже говорилось ранее, 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 (концентрация), в-третьих, особой целевой установкой. Главная цель изучения

практической грамматики – поднять на более высокий уровень речевую практику учащихся за счет осознания основных законов языка.

Задачи грамматики и правописания в старших классах:

1. Дать учащимся необходимый объем знаний по грамматике.
2. На основании грамматических знаний выработать у школьников орфографические умения и навыки.
3. Продолжить работу над уточнением, расширением и активизацией словарного запаса.
4. Учить осознанно употреблять различные типы и виды предложений.
5. Совершенствовать умение пользоваться связной устной и письменной речью.

Материал по грамматике и правописанию в 5–9 классах располагается в основном так же концентрически, как и в младших классах. Орфографические правила в 9 классе изучаются уже в связи с грамматической теорией. Тренируясь в письменной речи, школьники осваивают ее различные виды: оформление деловых бумаг, изложение и сочинение.

Грамматические знания нужны детям постольку, поскольку помогают им овладеть грамотным письмом и способствуют развитию речи и мышления.

Практические грамматические упражнения (термин ввел М.Ф. Гнездилов) – это система и этап работы. Ее цель – правильно организовать речевую практику, в процессе которой слагаются первоначальные обобщения языковых явлений, служащие в дальнейшем основой для формирования грамматических понятий.

Система практических грамматических упражнений включает следующие темы:

1. Звуки и буквы.
2. Слова, обозначающие предметы. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
3. Имена собственные.
4. Слова, обозначающие действия предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
5. Слова, обозначающие признаки предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
6. Предлог.
7. Родственные слова. Практические упражнения в словообразовании.
8. Простое предложение.

Практическое изучение языка в условиях спецшколы предполагает опору на сознательные действия детей. При этом роль сознания возрастает по мере усложнения материала, наблюдения и выделения конкретных признаков, присущих изучаемой языковой категории. На этом эта-

пе вводится специальная терминология. Часть терминов научна (слово, предложение), другая часть заменяется дограмматическими терминами («название предмета» вместо «имя существительное»).

Следующее требование – определенная последовательность упражнений, способствующая выработке системности в речевой деятельности учащихся. Формирование первоначальных языковых обобщений должно проводиться с опорой на наглядно-практическую деятельность детей. Несмотря на дотеоретический характер усвоения языкового материала, требование его научности остается неизменным и в условиях проведения практических грамматических упражнений.

Специфичность задач обучения русскому языку, методических требований к этому процессу в младших классах специальной 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.

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 уроках практических грамматических упражнений реализуется мини-модель пути, который проходит нормально развивающийся ребенок в овладении речью и некоторыми законами языка.

Покажем 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 этого действия на картинке, прикрепляют ее к доске и подписывают под ней название действия.

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: название 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.

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.

Введение терминологии для фиксации других языковых категорий может осуществляться догматически, без анализа признаков, свойственных этой категории. 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, которых характерен для данного явления языка. Основное внимание при закреплении языкового материала уделяется речевой практике школьников, ее совершенствованию, коррекции речевых недостатков.

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 школьник 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 пунктам: *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 ножки – это ...;*
- отгадывание предмета по его признакам, действиям: *Желтый, овальный, кислый – это ...;*
- различие одного и множества предметов: *Это стол, а это ....*

Параллельно с выполнением логических упражнений на этом же речевом материале отрабатывают и языковые признаки.

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, употребление школьником образованных им словоформ и предложений в речи. К данной группе 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 формально-логическому 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, шел громко*); составление простых предложений, построение текста под руководством учителя.

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

Изучение звуков и букв родного языка происходит с опорой на лингвистические законы языка. 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.

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.

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.

В 3-ем 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:

*В слове [мышка] звук [м] – твердый, пишем букву [ы];*

*В слове [мишка] звук [мь] – мягкий, пишем букву [и].*

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.

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 слоге и навыки деления слова на слоги, наблюдение за словесным ударением организуется на гласном звуке, а не на слоге, как принято в массовой школе.

Изучение темы начинают с разбора двухсложных слов, смысло-различителем которых является ударение (*кру́жки – кружки́*). Школьники рассматривают картинки, называют изображенные на них предметы, подбирают подписи и устанавливают, что буквенный состав слов одинаковый, а предметы, которые они изображают, различные.

Учащиеся 2–4-го классов специальной 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:

1. 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.
2. Разграничение представления о предмете или явлении и его названии.

3. Практическое овладение некоторыми способами словообразования по аналогии, на основе грамматических вопросов (что? – *лес*; какой? – ...).
4. Формирование умения правильно употреблять в речи различные словоформы в зависимости от связи их с другими словами в предложении.

В процессе тренировочных упражнений у учащихся постепенно закрепляются умения различать предметы и их названия, ставить вопрос. По мере отработки материала вводятся одушевленные имена существительные.

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 тематических групп. 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.

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 таблица, где различия в предметах и словах фиксированы.

Начиная с 3-го класса большое внимание при изучении темы «Названия предметов» уделяют использованию для словообразования оценочных суффиксов. С помощью упражнений (без терминологических обозначений) отрабатываются:

- умение понимать значение 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*).

Значительно сложнее идет обработка родовой принадлежности слов. 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 неко-

торых 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.

Таким же образом группируют слова, обозначающие некоторые виды животных: «Чей петух?» Ученик, у которого на картинке есть названное животное, отвечает: «Мой петух» – и записывает это словосочетание в соответствующий столбик на доске. В 4-м классе вводится подстановка местоимения к словам среднего рода.

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 многозначительностью. 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 (*Лидя 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*). С целью активизации падежных форм используются практические действия («Миша, положи книгу. Куда положил книгу Миша? – Миша положил книгу в стол»).

В 3-м и 4-м классах школьников учат активно использовать в речи форму родительного падежа в различных значениях: 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*). Дателный 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, т.к. он часто употребляется детьми с ошибками.

Знакомство с названиями признаков предметов начинается со слов, фиксирующих признаки предметов, воспринимаемые органами чувств (*цвет, форма, величина, вкус, материал*). Первоначальные обобщения начинают формировать при изучении темы «Предлог» (*пространственное расположение предметов*).

При изучении предложений уже со 2-го класса проводится работа, направленная на практическое усвоение порядка слов в предложе-

нии. В 3-м классе дети самостоятельно меняют порядок слов по смыслу, а в 4-м классе знакомятся с темой «Подлежащее и сказуемое». При закреплении знаний по этой теме большое значение придается чтению с соответствующей интонацией диалогов.

Формирование грамматических понятий в учебном процессе чаще всего происходит индуктивным путем: от частного к общему. Всякое понятие образуется на основе выделения и обобщения существенных признаков какого-либо явления. Усвоение грамматических понятий учащимися старших классов происходит в несколько отдельных этапов. Первый этап – подготовка к изучению нового материала.

Усвоение новых знаний осуществляется с опорой на ранее изученные понятия и сформированные умения. С этой целью учитель использует различные приемы: связывает проверку домашнего задания с обобщением новых сведений по теме, проводит беседу для актуализации знаний, организовывает выполнение практического задания и др. Например, найти в тексте слова, которые учащиеся не могут отнести ни к одной уже известной им части речи.

Подготовительная работа должна быть организована так, чтобы в памяти учеников актуализировались только основные, существенные связи, без которых невозможно усвоение нового. Например, при подготовке к теме «Род имен существительных» можно предложить записать на доске слова, спросить, к какой части речи они относятся, затем предложить разделить слова на две группы в зависимости от того, с каким словом (моя или мой) сочетаются эти имена существительные.

Любой материал требует от учеников предельной концентрации внимания, поэтому домашнее задание, не связанное с новой темой, лучше не проверять фронтально, чтобы не отвлекать детей от тех существенных признаков, которые лягут в основу восприятия нового.

Переход к изложению новой темы должен быть тщательно организован. Это прежде всего касается подбора примеров, на основе анализа которых и будет сформировано новое понятие. Требования к подбору примеров:

- 1) предлагаемые для анализа примеры должны точно соответствовать первоначальному определению понятия. Например, при изучении существительного слова в предложении – названия предметов – должны стоять в начальной форме, а вопросы к ним соответствовать вопросам определения (*Летчик ведет самолет.*);

- 2) первоначальное ознакомление с грамматическим явлением целесообразно осуществлять на основе таких слов, в которых четко прослеживается совпадение их лексического и грамматического значений (тигр – тигрица). В отличие от массовой школы сначала изучают число имен существительных, а затем – род, причем средний род изучается в последнюю очередь.

3) языковые средства должны быть знакомы детям по значению и структуре;

4) при анализе языкового материала нельзя нарушать принцип научности, искажать подлинный смысл изучаемого явления, в то же время нужно исключить все, что может быть недоступно школьникам. Например, при изучении темы «Непроизносимые согласные», чтобы уяснить данное фонетическое явление можно предложить посчитать количество букв и звуков и убедиться, что звуков меньше.

Таким образом, подбор примеров и постановка учебной задачи должна создавать подобие проблемной ситуации, которую ученики могут решить самостоятельно или с помощью учителя. Если школьники уже знакомы с материалом и продолжают работать над ним, учебная задача и тема могут быть названы ими самими (изучили окончания родительного падежа, значит дальше будут изучаться окончания дательного падежа). Проблемная задача должна всегда быть нацелена на развитие внимания к самой теме урока, а не являться просто занимательным элементом, как, например, загадка. При любой сложности материала важно, чтобы определение грамматического понятия после анализа примеров было дано при непосредственном участии детей.

Возможен и самостоятельный разбор учениками примеров с последующим обобщением признаков, которые характерны для языкового явления. Это программированное введение темы. Если грамматическое понятие не является новым или анализ материала проводился неоднократно, возможно использование программы действий, после выполнения которых учащиеся сами могут дать определение понятию. Чем старше класс, тем большую самостоятельность должны проявить ученики в анализе примеров и формулировке выводов. Определение грамматической категории должно быть кратким и вместе с тем отражать все необходимые признаки понятия. Развернутые формулировки и сложные конструкции затрудняют понимание сути: «Имя существительное – это слова ...».

В процессе закрепления понятия необходимо научить старшеклассников определять грамматическую категорию, не смешивать ее с другим изученным материалом, правильно использовать в речи. Для этого необязательно заучивать определения механически, важно обеспечить такую актуализацию знаний, при которой теоретические и практические задачи решаются совместно. Для этой цели можно использовать различные наглядные опоры, постепенно доводя их содержание до определенной степени обобщенности. Например, использование опорной таблицы:

<p><b>Дождь</b> – это имя существительное, потому что обозначает предмет и отвечает на вопрос <b>что?</b></p>
---

Постепенно расширяется объем самостоятельного высказывания: Дом – это имя сущ., потому что обозначает ..., отвечает на вопрос ..., имеет род ..., изменяется по числам ... и падежам. Третья опорная таблица представляет собой план разбора: Какая часть речи? Почему? Что обозначает? На какой вопрос отвечает? Как изменяется?

Применение опорных таблиц позволяет не только усвоить материал, но и развить умение доказывать, строить развернутое высказывание.

Умение дифференцировать грамматические категории формируется в процессе выполнения упражнений на сравнение сходных грамматических признаков, на их вычленение, систематизацию: *Выпишите в три столбика имена существительные. Объясните, какой признак вы положили в основу разделения слов на три группы (тетрадь, пенал, книга, зеркало, ночь, семья, сестра).* 2) *Определите сходство и различие данных имен существительных.* 3) *Какой признак имени существительного вы выберете для определения склонения: одушевленность–неодушевленность, род, число, падеж.*

Предусмотрена серия упражнений, которые должны предупредить появление ложных понятий, смешение грамматических категорий, возникающее на основе внешних, случайных признаков: сходство окончаний (пела – «а», значит это существительное), подмена грамматических признаков житейскими (Дети катаются на коньках – глагол *катаются* прошедшего времени, потому что зима уже прошла).

Основная задача – введение изученных грамматических категорий в речь. В связи с этим в упражнения включают бытовую и специальную лексику из других учебных предметов. На основе подобранного материала выполняются лексико-грамматические задания: выбор синонимов, антонимов, образование слов от одного корня, составление предложений и др.

На этапе закрепления грамматических знаний используются три вида упражнений: аналитические, конструктивные и творческие. Аналитическая группа упражнений используется при закреплении умений определять грамматические категории и их дифференцировать. Основная грамматическая задача – конкретизировать полученные знания о признаках того или иного языкового явления. Предлагаются слова, предложения, тексты, где нужно выбрать определенную грамматическую категорию и привести доказательство. Кроме чисто языковых заданий используются и речевые. Например, таблица, где имена существительные распределяются согласно их лексическому значению: вещи, люди, животные, растения, действия (бег), качества (доброта). Детей также учат подбирать примеры, читать предложения с правильной интонацией, чтобы лучше понять его содержание и др., используя специальные игровые приемы («Кто лучше?» – повторить предложение по памяти с нужной интонацией).

Конструктивные упражнения – это составление слов из различных морфем, подбор синонимов, антонимов, образование одной части речи от другой, составление словосочетаний из данных слов, дополнение и реконструкция предложений, редактирование текста и др. В этой группе упражнений широко распространяются игровые приемы: «Какие профессии спрятались?» (даны вперемежку корни слов и суффиксы); «Путаница» (на доске записаны слова с неправильными суффиксами: *школьчик*, *шкафник*, нужно расставить суффиксы по местам); «Простое – сложное» (даются два простых предложения, которые надо составить в одно сложное). Также выполняются упражнения на конструирование текста. Уже с 5-го класса дети учатся отличать рассказ от набора предложений, соотносить текст с заглавием, выявлять основные признаки текста: единая тема, структура ее развития, связь предложений друг с другом. Дети учат четко фиксировать логику развития содержания, выделять вступление, основную часть, заключение; определять границы предложений. Продолжается работа над средствами межфразовой связи: местоимения, наречия, вводные слова. В 6–9 классах школьники сравнивают повествование и описание, составляют тексты по плану, подбирают заглавие, чтобы отразить тему или основную мысль.

Упражнения творческого характера помогают использовать полученные языковедческие знания на практике. Такие упражнения предполагают самостоятельный подбор слов по заданию, по схеме, составление предложений с различной основой (картинка, опорное слово, тема, схема), оформление микротекстов (изложение, сочинение).

Основная их цель – развитие речи учащихся. Творческие задания следует использовать регулярно.

Одной из важных задач обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью является формирование орфографических навыков.

Существует фонетическое написание и письмо по правилам русского языка. Фонетическое написание основано на соответствии письма и произношения. Орфографические правила русского языка основаны на фонетических, морфологических, исторических и семантических законах языка.

Освоение процесса письма требует сформированности ряда психофизических компонентов: акустического, речедвигательного зрительного и моторного. Фонетические ошибки в работах учащихся вспомогательной школы – явление стойкое: в 1-м классе – 80%, в старших классах – 20%. Причины – недоразвитие фонематического восприятия, нарушения звуко-буквенного анализа и синтеза, нарушения произношения, двигательные нарушения (персеверации, патологическая инертность двигательного акта, а также расстройства целенаправленной деятельности).

Работа по развитию навыка фонетически правильного письма строится на основе учета общих психофизических особенностей детей, а также типологических и индивидуальных ошибок.

Большое внимание уделяют развитию фонематического восприятия, использованию условно-графических схем при звуко-буквенном анализе и синтезе, проговариванию слов по слогам, зрительно-предупредительным диктантам, письму по памяти. Для освоения грамотного письма важен и процесс списывания, когда включается в деятельность моторный анализатор. Чтобы овладеть этим навыком, используется 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 утрированным артикулированием каждого звука и соотношением его с буквой.
4. Проверить написанное с записью на доске или в книге.

В коррекционной работе с детьми, имеющими двигательные расстройства (тремор, парезы), следует при письме правильно сочетать труд и отдых, соблюдать разумную дозировку материала. Одновременно вырабатывается навык контроля за письмом, используя прием создания игровой ситуации, поощрительных средств, шепотного проговаривания.

Письмо с опорой на правило требует осуществления ряда мыслительных операций (установить род, склонение, падеж, соотнести эти сведения с правилом). Относительно легко усваиваются исторические написания (*жи, ши*), а самыми трудными являются морфологические написания, косвенно определяемые произношением (вода – вóды), когда нужно найти однокоренные проверочные слова. При обучении письму необходимо сформировать навык самоконтроля и орфографической зоркости. Система работы, направленная на устранение возникающих трудностей, включает следующие этапы:

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

Особое место занимают упражнения, способствующие развитию умения замечать орфограммы в тексте. Однако требуются и приемы для развития навыка самоконтроля:

- «Сигнализация» – на доске записываются проверочные слова, а детям предлагается контролировать себя с помощью этих слов.
- Сообщение учителя о том, какое количество орфограмм на определенное правило имеется в предложении, абзаце.

- Подсчет орфограмм самими школьниками, встретившихся в проверочной работе.
- Подчеркивание орфограмм в тексте тренировочного диктанта.
- Прием «Правильно ли я написал?» – взаимопроверка с объяснением.

В специальной школе применяют те же виды грамматических и орфографических упражнений, что и в массовой. Основные виды работ по грамматике:

1. Списывание с различными заданиями (определить грамматическую категорию, изменить форму слова, вставить по смыслу нужную часть речи и т.д.).
2. Работа с орфографическим словарем, которая сопровождается заданиями типа: выписать слова определенных грамматических категорий, подобрать к словам из словаря однокоренные, составить предложение с заданными словами, восстановить деформированный текст.
3. Самостоятельный подбор примеров (слова, словосочетания, предложения) по заданию учителя.
4. Составление предложений по схемам.
5. Ответы на вопросы с предварительно поставленными грамматическими задачами (использовать в ответе нужную часть речи в определенном падеже, числе, времени; ответить на вопрос нераспространенным или распространенным предложением).
6. Творческий и выборочный диктанты. Творческий диктант предполагает составление предложений с определенной грамматической категорией, с различными членами предложения, с постановкой слова в заданном падеже, числе, времени и др. В процессе выборочного диктанта школьники записывают не все предложение, а только отдельные слова или словосочетания, в зависимости от изучаемого по грамматике материала.
7. Изложения и сочинения с грамматическими заданиями (употребить данные прилагательные, заменить форму настоящего времени глаголов формой прошедшего времени и др.).
8. Грамматический разбор – синтаксический, морфологический, фонетический, комбинированный. Материалом для него могут служить вначале отдельные слова или словосочетания, затем предложения и, наконец, связные тексты. Грамматический разбор чаще всего сопутствует другим заданиям, не занимает много времени и не проводится письменно.
9. Зрительный диктант и письмо по памяти – развивают орфографическую зоркость учащихся. Для зрительного диктанта учитель записывает одно-два предложения на доске и после того, как дети их внимательно прочитают и проанализируют вместе с

ним, закрывает текст. Далее учащиеся пишут под диктовку, а потом проверяют написанное по тексту.

Определенный интерес вызывают у школьников и такие виды диктантов, как картинный (демонстрируя предметные картинки, дети записывают их названия, анализируя слова до записи или после выполнения работы); самодиктант (учащиеся добавляют одно слово – рифму и записывают его, как бы диктуя самим себе); диктант «Проверяем себя» (дети подбирают слово на изучаемое правило, составляют предложение с ним, а «маленький учитель» вызывает кого-либо из одноклассников, предлагает прокомментировать запись, контролирует его работу, привлекая других учеников к исправлению ошибки). Учитель помогает в случае затруднения.

В старших классах в систему орфографических упражнений включается свободный диктант, который предполагает самостоятельную запись учащимся нескольких предложений. Для закрепления орфографического навыка используются также изложения и сочинения.

В связи с большим количеством ошибок, которые допускают в письменной речи учащиеся вспомогательной школы, большое внимание уделяют предупреждению ошибок и работе над ними.

Освоение навыков грамотного письма определяется такими факторами, как морфологическое осознание слова, четкое различение фонем, правильные кинестетические, зрительные и моторно-двигательные образы слова. Активизация действия этих факторов имеет большое значение для предупреждения ошибок.

В спецшколе для этой цели используются следующие виды упражнений:

1) Соотнесение орфограммы с определенным правилом, звуковой анализ слова, четкое его проговаривание. В случае индивидуальных затруднений, связанных с нарушением слухового аппарата, фонематического слуха, нарушений произношения и т.п., учитель заранее планирует помощь таким детям. Например, при нарушениях слуха специально для него повторяет диктуемое предложение, кладет руку ученика на свою гортань, утрированно произносит слова.

2) Условно-графическая запись слова. Это использование условных обозначений в виде цветных квадратиков, полосок и т.п., графический диктант.

3) Составление слов из букв разрезной азбуки, особенно на начальных этапах обучения, когда письмо от руки не сформировано на должном уровне.

4) Использование цветных мелков и карандашей при записи слов на доске и в тетрадах.

5) Применение правил с обязательным объяснением (комментированное письмо).

6) Широкое использование предупредительных диктантов разного вида: слуховой, зрительный, объяснительный, письмо по памяти.

7) Соблюдение орфографического (речевого) и гигиенического режима. Это определенный динамический стереотип работы: определенный порядок ведения тетрадей, их регулярная проверка, обязательная работа над ошибками, соответствующее оформление наглядных пособий (шрифт, эстетичность), единый цвет для выделения различных орфограмм, грамотная речь всех работников школы. Гигиенический режим предполагает соблюдение требований к организации рабочего места, его посадке, определению объема работы, выполняемой письменно, обязательное соблюдение чередования труда и отдыха для руки и глаз. Такая работа имеет важное значение для формирования орфографической грамотности. Эффективность ее зависит от систематичности, разнообразия видов упражнений, от максимальной активности учащихся в процессе самостоятельной деятельности по осознанию ошибки, наличия индивидуального подхода к каждому ученику. Система работы предусматривает следующие этапы:

1. Исправление ошибок с учетом уровня усвоения правила и способности школьников к самостоятельной деятельности.
2. Анализ ошибочных написаний, выделение группы ошибок, типичных для класса и каждого ученика.
3. Организация специального урока над ошибками.

Для организации индивидуальной самостоятельной работы над ошибками специалисты рекомендуют систематически заполнять таблицу «Работа над ошибками» (начиная с 3-го класса). Ее можно вкладывать в учебник каждому ученику. Таблицу заполняет учитель по мере изучения детьми орфографических правил. Школьники, выполняя упражнение, выделяют орфограммы так, как показано в таблице.

При исправлении ошибок учитель по-разному определяет долю последующей самостоятельной работы над ними каждого ученика: для слабого на поля выносятся номер орфографического правила (по таблице), ученик выписывает слово и подбирает проверочное; при средней успеваемости на поля выносятся только номер правила, а с хорошей успеваемостью на полях только ставится вертикальная черта.

В письменных проверочных работах учитель исправляет все ошибки. Но на поля выносит только те, над которыми дети будут работать самостоятельно, причем не более 4–6 ошибок. Анализ ошибок можно выполнить, используя таблицу, в которую вносится список учащихся по вертикали и перечень орфограмм по горизонтали (количество орфограмм увеличивается в зависимости от года обучения). Регулярный анализ позволяет учителю четко просчитывать динамику формирования орфографического навыка как у отдельных учеников, так и класса в целом, и своевременно принимать необходимые меры по за-

креплению слабо усвоенных орфограмм. Для фронтальной работы учителем отбираются слова, которые написаны неверно большинством учащихся, и включаются в план урока (не более двух–трех правил).

Урок работы над ошибками строится по следующему плану:

1. Сообщение о результатах письменной работы – 2 мин.
2. Коллективный анализ типичных ошибок класса – 10–15 мин.
3. Выполнение упражнений на закрепление слабо усвоенных правил – 10 мин.
4. Самостоятельная работа над ошибками – 10–15 мин.
5. Задание на дом – 3 мин.
6. Подведение итогов работы – 2 мин.

Время, отведенное на отдельные этапы урока, регулируется в зависимости от количества материала, значимости данного этапа для закрепления правила, степени подготовленности детей к работе.

В начале урока можно познакомить детей с общими результатами письменной работы, не объявляя оценок каждого ученика, чтобы не вызвать негативную реакцию и расторможенность. На втором этапе дети выполняют разбор ошибок в тетрадях, определяют орфограмму данной группы слов, подбирают проверочные слова. Задания третьего этапа рассчитаны на формирование умения быстро ориентироваться в применении правил. Упражнения проводятся в различной форме:

1. Картинный диктант – запись названия картинки с указанием орфограммы.
2. Самодиктант – дополнить слово-рифму в двустишии (*Ах, какое объеденье земляничное ...варенье*).
3. Отгадывание загадок и записывание отгадок к каждой из них (загадка не должна требовать сложного разъяснения).
4. Диктант «Проверяем себя» – подобрать пример на правило и затем продиктовать слово для одноклассников, определить орфограмму.
5. Работа с перфокартой, в которой проставляется нужная орфограмма и ее номер по таблице.
6. Работа с карточками, где в предложении вместо слова вставлена картинка, название которой нужно записать правильно.
7. Творческие виды работ: придумывание и запись предложений к каждой картинке из серии, составление предложений по опорным словам, включение пропущенных предложений в рассказ и т.п.

Самый сложный этап – самостоятельная работа над ошибками. Учащиеся работают с учебником, используя его в качестве справочника.

Если ученик не сделал в диктанте ни одной ошибки или их было мало, учитель готовит для таких детей карточки на определенные правила с игровыми заданиями типа кроссвордов, загадок, шарад, стихо-

творений с незаконченными рифмами, ребусов (7+я – «семья»; «пи»+ рогатая голова носорога – «пирог»). Раздавая карточку, учитель ставит на обороте фамилию ученика для оценки работы и чтобы карточки не повторялись. Учитель оказывает индивидуальную помощь нуждающимся.

Домашнее задание предлагается только тем ученикам, в диктанте которых были ошибки. Это поощрение тем, кто справился с диктантом. Содержание домашнего задания заключается в том, что учащиеся выписывают на отдельных листочках слова, с которыми они работали самостоятельно на уроке (4–6 слов), подчеркивают орфограмму, подбирают проверочное слово и подписывают листок. Такие листочки вкладывают в картотечный ящик с фамилиями учеников. В дальнейшем при ответе ученика учитель вынимает карточку с его фамилией и предлагает выполнить еще раз эти задания. Если работа выполняется правильно, листочек выбрасывают.

Старшеклассникам задания дают на карточках или по учебнику, где есть тексты с пропуском нужных орфограмм. Прделанная работа дает положительный эффект, т.к. учащиеся повторяют слова многократно, используя зрительный, моторный, речедвигательный и слуховой анализаторы.

Программой по русскому языку во вспомогательной школе для каждого класса предусмотрено обязательное усвоение ряда слов, правописание которых не проверяется правилами. Изучение словарных слов имеет целью запоминание их правильного написания и обогащение и расширение активного словарного запаса.

Работа начинается с того, что учитель показывает табличку с четко написанным словом. Слово читается вслух учителем с четким проговариванием всех слогов. Дети слово проговаривают хором, а затем некоторые, по просьбе учителя, повторяют его еще раз. Следующим этапом является объяснение его лексического значения, которое опирается на жизненный опыт учащихся. Например, объясняя слово «инструменты», учитель спрашивает школьников, где они могли видеть инструменты, какие инструменты они знают, какие инструменты есть дома, какими они сейчас работают на уроках труда. Со словом *инструменты* дети устно составляют словосочетания или предложения, лучшее из которых записывается.

Прежде чем записать слово в словарик, ученики находят ударный слог, произносят слово, выделяя ударный гласный, подчеркивают безударные гласные, делят слово на слоги для переноса, с помощью учителя выделяют согласные или их сочетания (если они представляют трудность в правописании), и опять четко проговаривают слово по слогам.

Только после такого разбора ученики записывают слово в личные словарики, представляющие собой блокнот с алфавитом на боко-

вых клапанах. Записывая слово, учащиеся ставят ударение и подчеркивают те орфограммы, которые надо запомнить. Индивидуальные ученические словарики систематически проверяются, ошибки исправляются синей пастой, т.к. красная паста иногда не воспринимается и дети запоминают первоначальный вариант. Ведение словарика поощряется отметкой или похвалой за грамотность и аккуратность.

Учитель также может изготовить карточки для каждого учащегося, на обратной стороне которых будут указываться слова, в которых ученик допустил ошибку. В дальнейшем карточки могут использоваться при индивидуальном опросе учащихся.

Карточка Иванова Петра (словарные слова)

*Лицевая сторона*

1. Барабан	9. Капуста	17. Мороз	25. Ребята
2. Береза	10. Карандаш	18. Минск	26. Сахар
3. Ветер	11. Коньки	19. Огурец	27. Собака
4. Воробей	12. Лопата	20. Отец	28. Стакан
5. Ворона	13. Машина	21. Пальто	29. Тетрадь
6. Горох	14. Молоко	22. Пенал	30. Топор
7. Дежурный	15. Молоток	23. Помидор	31. Улица
8. Заяц	16. Морковь	24. Рабочий	32. Учитель

*Обратная сторона*

1.	9.	17.	25.
2.	10.	18.	26.
3.	11.	19.	27.
4. Воробей	12.	20.	28.
5.	13. Машина	21.	29.
6.	14.	22. Пенал	30.
7. Дежурный	15.	23. Помидор	31.
8.	16. Морковь	24.	32.

В работе со словарными словами используются различные виды диктантов. Чтобы добиться безошибочной орфографии, ученики должны многократно написать слово на основе разных видов восприятия: зрительного, слухового и моторного. Поддерживая интерес к этой работе, учитель варьирует, чередует виды словарных диктантов.

*Словарный* диктант дети пишут молча, затем следует само- и взаимопроверка. Можно использовать соответствующие предметные картинки или наборное полотно со словами, в которых пропущены орфограммы. В последнем случае ученик вставляет нужные буквы, остальные следят за ним и проверяют свою работу.

*Комментированный* словарный диктант можно проводить следующим образом. Словарные слова учитель записывает на отдельную карточку с пропуском орфограмм. Показывает, как, вписывая пропу-

щенные буквы, нужно давать объяснения. Затем ученик, четко проговаривая слова, вписывает пропущенные буквы, а вслед за ним пишут остальные. Диктуя слово по слогам, он говорит, какую орфограмму нужно подчеркнуть. Если ученик ошибается, его поправляют одноклассники. Таким образом, ученику легче комментировать написание орфограммы, когда он видит слово.

Диктант «Угадай-ка!». Дети письменно отвечают на вопросы, предлагаемые учителем: «Как называется урок, на котором вы учитесь решать примеры и задачи?» (Математика). В список словарных слов рекомендуется включать названия школьных предметов и слов, связанных со школьной жизнью (поведение, прилежание), т.к. при заполнении дневника дети допускают много ошибок.

*Тематический* словарный диктант обычно проводится в конце учебного года. В каждом классе все словарные слова можно разделить на определенные темы: «Школа», «Вежливые слова», «Труд», «Почта», «Инструменты» и др. Постепенно темы пополняются новыми словами. Дети учатся самостоятельно подбирать слова на определенную тему. Если ученик не может припомнить нужные слова, ему разрешается пользоваться словариком.

Для *выборочного* словарного диктанта подбирается или составляется связный текст, включающий словарные слова. Вначале учитель читает весь текст целиком, затем по предложениям. Ученики выбирают и записывают только словарные слова. Они объясняют их написание, а затем, используя слова как опорные, устно или письменно восстанавливают текст.

*Картинный* диктант: демонстрируются предметные картинки или сюжетная картина, на которой изображены предметы, обозначаемые словарными словами. Один из учеников диктует эти слова, остальные учащиеся проверяют и дополняют.

Специфика работы в специальной школе состоит в том, что освоение детьми любого вида упражнений требует от учителя использования большего количества приемов, чем в массовой школе.

Одним из эффективных методов обучения умственно отсталых детей в 1-м классе и приемов работы в последующих классах является дидактическая игра. Наряду с упражнениями она нацелена на закрепление изученного материала, на активизацию речевой деятельности школьников. Однако в отличие от упражнений игра воздействует в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка.

Исходя из игровой задачи, школьники осуществляют игровые действия, которые как бы маскируют сложную мыслительную деятельность, делают ее более интересной. Мыслительные операции, которые осуществляются умственно отсталыми учениками, должны быть правильно дозированы. В противном случае игра становится для

детей либо утомительной, либо вообще недоступной. Вот почему, отработывая игровые правила, необходимо ограничивать их количество двумя–тремя условиями. На этапе освоения детьми игры (особенно это касается младших классов) после показа игровых действий целесообразно, чтобы школьники выполнили их вместе с учителем.

Эффективность игры во многом зависит от эмоционального отношения к ней педагога, от его заинтересованности в результатах. Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием, этапом урока, на котором она проводится. Игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи обучения.

Типология педагогических игр по характеру игровой методики обширна: предметные, сюжетные, ролевые, имитационные, игры-драматизации, деловые и др. Такие игры могут быть построены как на учебном, так и неучебном материале и включены учителем в структуру любого типа урока. Важно, чтобы игра не воспринималась педагогом лишь как развлекательный и организующий момент урока, а способствовала интенсификации умственной работы и коммуникативных способностей, помогала учащемуся реализовать свои возможности, служила инструментом воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней, развивала чувство языка.

Дидактическая игра может быть использована на различных этапах урока, но особенно игры и игровые упражнения целесообразны на этапах повторения и закрепления учебного материала. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости или заторможенности, из сложности материала, с которым будут работать школьники.

## **II. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1. Основные положения методики белорусского языка в специальной школе**

Методика белорусского языка исследует и систематизирует методы преподавания предмета «Беларуская мова» и как составная часть входит в состав педагогики. При этом методика является самостоятельной научной дисциплиной, т.к. имеет свой объект изучения, задачи, принципы, содержание и соответствующую систему понятий.

Предметом методики является процесс обучения детей с интеллектуальной недостаточностью белорусскому языку с целью формирования устной и письменной речи как средства общения (аудирование, говорение, чтение и письмо) и нравственного формирования личности.

Методика оперирует следующими понятиями и категориями: цель и содержание языкового образования, закономерности овладения родным (вторым) языком, принципы обучения, методы, приемы и формы обучения, образовательные технологии.

Процесс обучения языку должен исходить из закономерностей его усвоения. Закономерность – объективно существующая связь явлений, которая выявляет основную линию любого развития, а в усвоении языка и речи зависит от степени развития произносительной системы ученика, его интеллекта, памяти, эмоционально-волевой сферы. Сущность образовательной технологии состоит в практической реализации в соответствии со стратегическими и тактическими целями прогрессивных концепций обучения, направленных на активное формирование и развитие личности учащегося, преодоление отклонений в развитии, воспитание национального самосознания.

Теоретическими основами методики белорусского языка являются: философия, логика, лингвистика, олигофренопедагогика, специальная психология.

Методика решает следующие задачи:

1. Определение основной направленности обучения белорусскому языку в школах с русским и белорусским языками обучения.
2. Установление объема и содержания учебного материала, доступного для детей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Выявление условий реализации общедидактических принципов при обучении белорусскому языку. Разработка специальных методических принципов преподавания предмета.
4. Разработка рациональных и продуктивных методов и приемов обучения, системы упражнений, способствующих эффективной организации занятий, коррекции недостатков, методов развития

общения на белорусском языке у учащихся вспомогательной школы с белорусским и русским языками обучения.

В настоящее время в науке выделены две концепции языкового образования: лингвоцентрическая и антропоцентрическая. Сущность их наиболее полно раскрывается в работах Г.И. Богина, Н.Г. Еленского, Ю.Н. Караулова. Лингвоцентрическая концепция главным предметом изучения считает язык как систему, его уровневую структуру. На первом плане находится грамматика, и она рассматривается как объект изучения, а не как средство овладения языком и речью. Сущность этой концепции заключается в формировании в основном аналитико-синтетической деятельности – выработке умений раскрывать сущность лингвистических понятий, выявлять и характеризовать языковые явления.

В антропоцентрической концепции предметом изучения является языковая личность – человек, который говорит, пишет, читает, воспринимает речь, его языковые и мыслительные возможности порождать и воспринимать речевые высказывания. На первый план выдвигается четырехуровневая речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение и письмо), основной единицей обучения становится текст. В соответствии с этой концепцией считается возможным разрешить основное противоречие, которое двигает дидактический процесс – между языком как предметом (объектом) изучения и учеником как субъектом учебной деятельности. Последний располагает совокупностью способностей и характеристик человека, которые обуславливают создание и восприятие им речевых произведений (текстов), отличающихся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и полнотой отражения действительности; в) определенной целевой направленностью.

Все это определяет модель языковой личности, которая, по словам Г.И. Богина, «характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать».

Последние работы методистов по языку все больше пропагандируют и реализуют идеи того, что детей важнее учить не просто языку, а умению пользоваться им, т.е. умению слушать и понимать инструкцию, руководствоваться ею, адекватно строить высказывания разных типов (описание, повествование и рассуждение) сначала в устной, а затем и в письменной форме. Восприятие и воспроизведение текста, умение давать развернутые ответы на вопросы, правильное понимание обращенной речи, умение пользоваться языковыми средствами, самостоятельно излагать свои мысли – все эти и другие умения возможны при достаточно высоком уровне развития диалогической и монологической речи.

В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования монологической речи у учащихся вспомогательной школы с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.). Большая часть исследований посвящена вопросам выяснения особенностей логико-содержательной стороны устной и письменной речи, вместе с тем пока не получила должного освещения методика работы в младших классах вспомогательной школы над различными типами монологов (описание, повествование, рассуждение) с учетом антропоцентрической концепции языкового образования.

Речевое развитие детей в Беларуси происходит в условиях близкородственного билингвизма. Условия двуязычия, в которых дети находятся с рождения, естественным образом накладывают свой отпечаток на их речевое развитие. С одной стороны генетическая близость белорусского и русского языков способствует более легкому их усвоению. Однако, даже у детей с нормальным развитием наблюдаются следы интерференции, особенно фонетической и фонематической. Особое значение с точки зрения билингвизма приобретает развивающая направленность образования, которая предполагает развитие и улучшение не только и не столько когнитивных качеств, сколько психофизических (здоровья), психоэмоциональных (поведения, общения и др.).

Фонетические системы русского и белорусского языков имеют много общих и специфических особенностей. В наибольшей степени по своим акустико-артикуляционным характеристикам совпадает белорусский и русский вокализм. Вместе с тем, сравнивая систему вокализма двух родственных языков, можно говорить только об их относительной тождественности, т.к. в процессе речи качество безударных гласных белорусского языка не совпадает с аналогичными явлениями в русском языке. Особенности белорусского вокализма обусловлены аканьем (переход гласных О, Э не под ударением в А: *мора – марскі*) и яканьем (переход гласных О, Э в первом безударном слоге после мягких согласных в А: *лён – лянок*).

В системе белорусского языка 39 согласных звуков. Многие из них по звучанию и артикуляции не отличаются от соответствующих согласных русского языка. Однако, согласные ДЗ, ДЗ', Р, Ч, ДЖ, Й, У составляют специфику белорусского языка.

Это также переход Д → ДЗ; Т → Ц (сад – у садзе; хвост – на хвасце). Причем две буквы (ДЖ, ДЗ) обозначают один звук. Согласные Р, Ч всегда твердые, звуки Р' и Ч' отсутствуют. Артикуляция звука Ч отличается. Характерны долгие и приставные звуки (*збожжа, востраў, калоссе*), приставные гласные І, В, Г, А (*возера*).

Отмечаются позиционные чередования Г – Х (*луг – лух*), В – У, Л – У (*даваць – даў*), Г – З (*дарога – у дарозе*), К – Ц (*рака – у рацэ*).

Существуют и другие отличительные особенности белорусского и русского языков, которые имеют большое значение для предупреждения ошибок, связанных с близкородственным двуязычием, и поднимают проблему востребованности второго языка в связи с определенными трудностями его изучения. Следовательно, основным принципом обучения второму языку является принцип личностной и социально-педагогической целесообразности.

Исследования психологов (Л.С. Выготский и др.) показали, что овладение вторым языком не оказывает негативного влияния на развитие личности ребенка, т.е. в его психике не наблюдаются процессы взаимного торможения при овладении двумя языками. Наоборот, усвоение двух и более языков приводит к образованию широких ассоциаций и обобщений. Знание второго близкородственного языка осуществляется с опорой на первый и способствует более осознанному усвоению обоих, поскольку при обучении элементы межъязыкового сопоставления и дифференциации с целью выявления сходства и различия в языковых системах содействуют формированию аналитико-синтетических способностей, что влияет на дальнейшее развитие мышления.

Таким образом, знание языков, функционирующих в обществе, необходимо в той степени, которая нужна самому человеку и востребована обществом.

Основными принципами, на которых основывается изучение белорусского языка во вспомогательной школе с русским языком обучения, являются следующие: **принцип преобладающего развития речи**, т.е. обучение языку как средству общения при относительной второстепенности изучения системы языка (система языка изучается как средство развития речи); **принцип опоры на русский язык**, системой которого учащиеся овладевают с подготовительного класса; **принцип деятельностного подхода**, при котором важным является включение белорусского языка в разные виды деятельности (учебную, игровую, трудовую и др.); **принцип ситуативности при обучении языку**, что означает использование естественных и специально созданных ситуаций, благодаря которым у детей возникает мотивация к речевой деятельности; **принцип положительного эмоционального фона**, который зависит, в первую очередь, от личности учителя, его личного отношения к белорусскому языку и желания передать знания своим воспитанникам.

Характеризуя фонологическую систему белорусского и русского языков, необходимо отметить, что в процессе речи реализация фонем происходит через систему работы артикуляционных органов, разную для каждого языка. Такую систему работы речевого аппарата принято называть артикуляционной базой. Особенностью белорус-

ских артикуляций является то, что они выполняются при относительно высоком положении языка при активной работе его центральной части. Поэтому для белорусской артикуляционной базы характерна концентрация артикуляционной активности языка в центральной части ротовой полости, при этом в задней части происходит незначительное количество артикуляций.

Основными причинами акцентуационных ошибок нормально говорящих детей являются:

- Фонематическая интерференция: *войска (войскі), дочка (дачка), щеку (шчаку), родной (родны), простая (простая)*. Учащиеся воспринимают акцентуационные особенности белорусского и русского языков как идентичные. Совпадение звуковых образов некоторых слов восточнославянского происхождения влечет за собой перенос ударения русских слов в белорусское произношение на уровне целого слова.
- Невосприятие лексического значения слова (слово не входит в разряд активной лексики ученика): *гаварка (гаворка), бляшанка (бляшанка), уражлівы (уражлівы), выраб (выраб)*. В момент произнесения таких слов ученик не может воспринять их значение, они не знакомы ребенку, поэтому он совершенно произвольно определяет место ударения. Психологическим механизмом выбора ударного слога являются ассоциации: ребенок произносит незнакомое ему слово подобно хорошо знакомому, которое в данный момент возникло в его памяти и по звукобуквенному комплексу напоминает новую лексему.
- Слабо развитое фонематическое восприятие: *яшчэ (яшчэ), сонейка (сонейка), потым (потым)*. Ученик не в состоянии быстро и точно определить место ударения в слове на основе акустического впечатления, точно и навсегда зафиксировать звуковой образ слова в его литературном звучании. Замечено, что дети со слабо развитым фонематическим слухом даже при повторении слова вслед за образцом не сразу могут имитировать произношение: требуется трехкратный показ акцентирования с выразительной протяженностью ударного слога.

Сравнительная характеристика лексико-грамматического строя белорусского и русского языков обнаружила, что некоторые слова совпадают по звучанию (или звучат похоже), но обозначают разные понятия. Например: *неделя* – единица исчисления времени, равная семи дням; *нядзеля* – день недели (воскресенье); *диван* – мягкая мебель для сидения и лежания, *дыван* – ковер; *беспечный* – беззаботный, *бяспечны* – безопасный и др.

В белорусском и русском языках часть существительных имеют одинаковое значение, графически выражаются почти одинаково, но

различаются средствами выражения и относятся к разным грамматическим категориям: имеют разную родовую принадлежность (*собака* (ж. р.) – *сабака* (м. р.), *насыпь* (ж. р.) – *насып* (м. р.); имеют разную родовую принадлежность и различаются деталями морфологического оформления (*жираф* – *жырафа*, *зал* – *зала*, *посуда* – *посуд*, *гвоздика* – *гваздзік*) и др.

В русском и белорусском языках в одном значении употребляются разные предлоги: *к сожалению* – *на жаль*, *к счастью* – *на шчасце*, *плакать от радости* – *плакаць з радасці*, *заболеть гриппом* – *захварэць на грып*, *смеяться над (кем)* – *смяцца з (каго)*. Счет при умножении чисел выражается разными, но похожими словосочетаниями: *дважды два* – *два ў два*, *пятью пять* – *пяць у пяць*, *пяць на пяць* и др.

Следует обратить внимание и на окончания существительных: часть существительных при склонении в одинаковых падежах имеет различные окончания: *при подготовке* – *пры падрыхтоўцы*, *сосна у дороги* – *сасна пры дарозе*, *выйти из леса* – *выйсці з лесу*. Изучение особенностей правописания в русском и белорусском языках происходит в процессе наблюдения за языковыми явлениями, сравнения и выполнения специальных упражнений открытого сопоставительного характера (прил. 5).

Таким образом, некоторые отличительные особенности белорусского и русского языков имеют большое значение для предупреждения ошибок, связанных с близкородственным двуязычием, а также для обоснования принципов и особенностей обучения второму языку во вспомогательной школе.

## 2.2. Технология коммуникативного обучения

В последнее время все больше сторонников приобретает антропоцентрический подход к обучению языку в школе, для которого определяющими являются процессуальное ориентирование, игровое моделирование, ролевое разыгрывание, соотнесение модели и реальности. Для детей с ОПФР важным является владение языком как средством общения, формирование их деятельностно-коммуникативной компетенции.

Выделяют следующие принципы коммуникативной технологии обучения:

- 1) Принцип создания положительного эмоционального фона занятий, что вытекает из соотношения интеллекта и аффекта у детей с интеллектуальной недостаточностью (Л.С. Выготский). Как известно, для детей с нарушениями, особенно младшего возраста, более значимы эмоциональные стимулы.

2) Принцип деятельностного опосредствования знаний означает, что основным способом приобретения языковой компетенции является взаимодействие со своим ближайшим окружением. В процессе деятельности ученики интериоризируют, т.е. преобразуют внешние действия, операции во внутренние, умственные. Внешними действиями могут быть ритуальные формы отношений и общепринятые в коммуникации стереотипные языковые конструкции.

3) Принцип индивидуализации требует учета в период коммуникативного обучения индивидуумных, субъектных и личностных особенностей учеников.

4) Принцип функциональности обуславливает определенный отбор языкового материала, т.к. ученики усваивают не систему знаний о языке, а тот материал, который служит их потребностям, обеспечивает их деятельностно-функциональную компетенцию. Отбирается тот материал, который прежде всего поможет учащимся общаться, даже используя упрощенную модель языковой системы. Функциональный подход определяет иерархию языковых средств, которыми ученик должен владеть.

5) Принцип ситуативности предусматривает использование ситуации как единицы организации процесса обучения языку. Устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается, которая позволяет мотивировать отношения, презентовать речевой материал, приобретать речевые навыки, развивать такие необходимые для вступления в контакт качества, как смелость, самостоятельность, динамичность.

6) Принцип коррекционной направленности обучения, использование которого позволяет ослабить негативные результаты психического дизонтогенеза.

Теоретический анализ научных работ А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, Р.К. Луцкиной, В.Г. Петровой и др. позволил выделить ряд заданий для развития коммуникативной функции речи старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского (белорусского) языка:

- совместное с учителем обдумывание вопросов к тексту;
- подготовка учащимися собственных вопросов к тексту с последующей организацией диалогов типа: ученик – ученик, ученик – учитель;
- самостоятельное выделение в тексте незнакомых слов и выражений с обязательным выяснением их значения у одноклассников, воспитателя, учителя;
- использование специальных речевых опорных схем в качестве необходимой помощи при грамматическом оформлении развернутого объяснения;

- постановка проблемных вопросов, ответ на которые потребовал бы от учащихся развернутого высказывания и подбора доказательств, подтверждающих правильность суждения;
- включения заданий, которые предполагают получение отклика на высказанное учителем мнение, выражение согласия или несогласия с ним и др.;

Формируя и воспитывая языковую личность, педагогам необходимо активизировать у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью потребность к общению не только воспитанников с педагогами, но и учащихся друг с другом.

В коррекционной работе определенное место следует отвести воспитанию у учеников вспомогательной школы активного внимания. Дети должны научиться не отвлекаясь слушать свою и чужую речь. С этой целью можно распределить ребят на малые группы (из 3–5 человек) и сделать нормы общения внутригрупповыми, тогда у учащихся появится возможность упражняться в искусстве слушания в своей маленькой подгруппе, а уже потом в общении с учителем и со всем классом.

Желательно шире опираться на опыт внешкольной жизни детей, вести с ними свободные разговоры об интересных случаях и событиях, в которых они принимали участие.

Необходимо отметить, что в работе над развитием коммуникативной функции речи старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью на уроках и во внеурочное время надо учитывать следующее:

- ситуации, в которых возникает диалог «ученик – учитель» или «ученик – ученик», должны иметь достаточный эмоциональный заряд, поддерживающий интерес к заданию до самого его завершения;
- с целью формирования у учащихся более глубокого понимания интонационной стороны речи, использовать приемы произнесения одной и той же фразы с передачей различных чувств и определения того, с каким чувством произнесено высказывание учителем или учеником;
- в процессе работы по развитию коммуникативных навыков старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью важно совершенствовать грамматическое оформление их высказываний;
- развивать у учащихся языковое чутье путем применения разнообразных выразительных средств и создания у детей желания говорить так же ясно, четко, грамотно и красиво, как говорит их педагог.

Данная работа позволяет не только решать задачи выработки навыков общения, развития культуры общения и речи у учащихся, но и совершенствовать у них навыки самостоятельного мышления, а

также подойти к решению проблемы формирования языковой личности – человека, по определению Н.Г. Еленского, И.И. Богиной и др., способного слушать и понимать услышанное, умеющего говорить, выражая свои мысли и нужды, умеющего читать, писать и переводить.

Средствами, с помощью которых достигается цель общения, являются, по Е.С. Грабчиковой, продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (слушание и чтение). Широко употребляются также невербальные средства: жесты, мимика, поза, интонация, пауза, темп, громкость и др. Использование невербальных средств помогает установить контакт, способствует экономии времени, влияет на речевую активность собеседников. Однако коммуникативной информации, которую несут невербальные средства, необходимо специально обучать.

Е.И. Пассов указывает, что коммуникативность означает подобие процесса обучения и процесса общения по следующим основным принципам:

1) целенаправленный характер речевой деятельности, когда человек стремится как-то воздействовать на собеседника (при говорении и письме), или, например, узнать что-то (при чтении и аудировании);

2) мотивированный характер речевой деятельности, когда человек говорит или читает (слушает) потому, что заинтересован в этом лично;

3) наличие каких-то взаимоотношений с собеседником, образующих ситуацию общения;

4) использование такого материала для разговора, который соответствует данному возрасту, уровню развития, интересам.

Коммуникативность позволяет организовать обучение так, чтобы оно проходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях, которые можно создать с учетом ряда принципов:

- принцип индивидуально-личностного подхода, для реализации которого могут быть использованы следующие приемы: целенаправленная и дозированная (слабым – больше) помощь; опоры различного типа; продуманная очередность опроса (учащиеся со слабыми способностями вызываются позже); варьирование времени на подготовку ответа; использование заданий разной степени сложности; оказание помощи слабым со стороны сильных; более частый опрос слабых учащихся;
- постоянная новизна процесса обучения: новизна речевых ситуаций, которая достигается путем их варьирования, замены в них какого-либо компонента (речевой задачи, собеседника или их числа, взаимоотношений, событий и т.д.); новизна других компонентов урока, используемого материала, организации и приемов работы, например, изменение схемы рассадки учащихся в классе с тем, чтобы собеседники видели лица друг друга;

- речевая направленность учебного процесса, что означает, прежде всего, практическую ориентацию урока, как и обучения в целом;
- функциональный подход к обучению, который проявляется в понимании учащимися того, что говорим мы текстами из нескольких предложений, последние состоят из слов, слова – из звуков, обозначаемых на письме буквами, т.е. изучение лингвистического материала необходимо, так как из него строится речь;
- построение обучения на основе специальных речевых ситуаций, приближение к реальным условиям общения.

Речевая ситуация – это такая ситуация действительности, которая вызывает речевую реакцию. Речевая ситуация должна быть мотивированной, интересной, активизирующей мыслительную деятельность учащихся, расширяющей кругозор и обогащающей жизненный опыт, что способствует социальной адаптации. Такие ситуации создаются при помощи игр, наглядных пособий, технических средств. При использовании иллюстративных опор важно не только описывать изображаемое, но обязательно выразить свое отношение к воспринимаемому, свою оценку увиденного.

Об учебной ситуации можно говорить, если она отвечает следующим требованиям:

- воспроизводит условия естественной жизненной ситуации;
- соответствует реальным коммуникативным потребностям учащихся;
- информационно насыщена;
- определены вид речевой деятельности (говорение, письмо), а также форма общения (устная или письменная);
- стимулирует участников общения к оценке фактов, событий, действий;
- содержит коммуникативную проблему, которую нужно решить учащимся;
- соотносится с речевой и языковой компетенцией учащихся, опирается на их умения и навыки речевого общения.

Реализация ситуативности возможна лишь при хорошем знании педагогом личного опыта, интересов, чувств собеседников и статуса их личности в коллективе класса. Используются естественно возникающие или специально создаваемые учителем проблемные речевые ситуации. Система специальных упражнений включает упражнения в монологе и диалоге в стандартных и нестандартных ситуациях: диалог на улице, на остановке с целью получения необходимой информации, в кино и театре, в поликлинике, на почте, в сбербанке и т.д.

Если темы высказываний в предлагаемых речевых упражнениях близки детям, затрагивают их интересы, это вызывает у них потребность в коммуникации, помогает войти в искусственно созданную на уроке речевую ситуацию. Следует стремиться к тому, чтобы учебная деятельность проходила в атмосфере взаимопонимания и оптимизма, чтобы в ней участвовали все учащиеся класса.

Определенное значение как на начальном этапе формирования коммуникативных навыков, так и на этапе развития их, имеет анализ ситуации общения на примере какого-либо литературного текста. При анализе учитываем, кто говорит, кому, о чем, где и когда, с какой целью, для чего.

Примерные вопросы:

*Назовите участников разговора.*

*Где происходит действие? Когда?*

*О чем говорят?*

*Можно ли разговор назвать спором?*

*Какие аргументы приводит ..., доказывая свою правоту?*

*Как вам кажется, кто прав?*

*Для чего они говорят об этом?*

*Как ведут себя собеседники (эмоциональное состояние)?*

*Для чего автор об этом написал (рассказать, доказать, дать совет и т.п.)?*

Наличие способности к общению предполагает: желание вступать в контакт, умение организовать общение (слушание, эмоциональное сопереживание, решение конфликтных ситуаций), знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении.

Коммуникативно ориентированная программа обучения предусматривает формирование следующих умений, необходимых для устной речи:

- воспринимать на слух чужую речь и говорить самому в нужном темпе, с соблюдением необходимой интонации и громкости;
- понимать значения слов и выражений, правильно употреблять их;
- формулировать свою и воспринимать чужую мысль в диалоге, тактично уточнять непонятное, переспрашивать, задавать вопросы, правильно реагировать на реплики, рационально использовать невербальные средства общения;
- пересказывать услышанное, прочитанное, увиденное.

Формирование коммуникативных умений – это управление процессом речевого развития ученика, качеств его личности. Можно выделить следующие направления работы по совершенствованию речи учащихся:

1. Обучение общению, формирование и развитие коммуникативных умений, овладение речевыми этикетными нормами.

2. Обогащение, уточнение лексического запаса учащихся.
3. Развитие связной речи, работа над текстом, формирование синтаксического строя речи.

При формировании коммуникативных умений особое внимание обращается на содержательную сторону высказывания, т.е. подход к речи не языковой, а речевой. Так, Е.С. Грабчикова рекомендует при проверке письменных творческих работ учащихся в первую очередь учитывать ошибки смыслового уровня и степень реализации цели. Если орфографических ошибок очень много, предлагается исправлять их карандашом, чтобы исключить негативную реакцию учащихся и не подавлять творческую активность. После этого работа возвращается на доработку и оценивается преимущественно как речевое произведение.

Для успешной реализации технологии коммуникативного обучения необходимо наличие педагога, понимающего важность проблемы и владеющего средствами ее решения, соответствующих учебно-методических комплексов, благоприятного психологического климата в классном коллективе.

Формы организации учащихся могут быть разные. Одна из наиболее естественных форм общения – **парная**. Ценность ее в том, что увеличивается время говорения каждого, повышается активность, взаимопомощь. Дети учатся друг у друга, в то же время общение находится под контролем учителя. Желательно, чтобы пару себе выбрали сами ученики. Необходимы опоры для собеседников (на карточке или на доске, разделенной пополам и содержащей опоры для обоих собеседников). Учитель занимает позицию не наблюдателя, а активного помощника, который при необходимости тактично направляет разговор. Обучению парной работе самих учеников помогает специальная памятка. Она может выглядеть следующим образом.

#### УЧИМСЯ ВМЕСТЕ

1. Тактично и доброжелательно помоги товарищу, если нужно.
2. Не стесняйся обратиться за помощью к товарищу. Не обижайся, если он исправит твои ошибки.
3. Главное правило: ты в ответе за него, он – за тебя.

Полезна также следующая памятка, которая может постоянно находиться в классе.

#### УЧИМСЯ ОБЩЕНИЮ

Говори четко и понятно, спокойно и уважительно.  
Смотри в глаза собеседнику.  
Слушай внимательно, не перебивай говорящего.  
Посочувствуй человеку, если ему плохо.  
Порадуйся его успехам.

Более сложна для организации и проведения в условиях вспомогательной школы **групповая** форма работы. Речевая группа состоит, как правило, из 3–5 человек. Она создается учителем и самими учащимися временно, для выполнения учебного задания.

При организации группы необходимо учитывать:

- уровень обученности;
- интересы, симпатии и антипатии;
- коммуникабельность;
- умение выполнять соответствующее задание;
- работоспособность;
- эмоциональность.

Возможно создание однородных и разнородных групп в зависимости от задания и цели работы. Например, с целью помощи слабым учащимся можно организовать разнородную группу, где слабые получают возможность лучше справиться с заданием при поддержке товарищей. Группа может существовать и длительное время (учебную четверть) в случае, если учащиеся работают по своему плану и постоянно выходят с результатами на класс. Групповая работа уместна там, где требуется коллективное творчество, взаимопомощь. Она – промежуточное звено между парным и коллективным общением.

План работы в группе может быть следующим:

- 1) объявление задания учителем;
- 2) организация групп;
- 3) учитель (или сами ученики) распределяют задания, учитель инструктирует учеников-консультантов (инструктаж может быть устным или письменным);
- 4) выполнение задания (заданий);
- 5) учитель наблюдает за работой, при необходимости помогает;
- 6) взаимопроверка, решение, кто выступит от имени группы;
- 7) учитель оценивает знания представителя с согласованием оценки с группой;
- 8) подведение итогов, дополнение (если необходимо).

Групповая работа достаточно трудная, но полезная форма организации учащихся вспомогательной школы, так как развивает способность к общению, учит лучше понимать и оценивать друг друга, обеспечивает обмен знаниями, разнообразит урок. Высока воспитательная ценность такой организации работы на уроке. Для более рационального подбора членов группы учителю целесообразно провести анкетирование учащихся, в котором могут быть такие вопросы: «С кем бы ты хотел заниматься в первую, во вторую, в третью очередь?», «С кем бы ты не хотел заниматься?». Учеников с низким статусом популярности лучше определять в те группы, где отношение к ним нейтраль-

ное, так как в процессе совместной деятельности нейтральное отношение часто становится положительным.

Фронтальная форма работы позволяет непосредственно управлять деятельностью класса. Учащиеся объединены одной темой для обсуждения, что позволяет услышать различные точки зрения на ту или иную проблему, коллективно сформулировать правильные выводы, провести коррекцию имеющихся знаний и представлений учащихся. Фронтальная форма работы часто используется при опросе учащихся, при обучении написанию творческих работ.

Таким образом, различные формы организации учащихся на уроках русского и белорусского языков с учетом соответствующей содержательной стороны учебного процесса позволяют сформировать требуемые программой коммуникативные умения. В частности, коммуникативные умения, которыми владеют учащиеся в конце первого года обучения белорусскому языку в русскоязычной вспомогательной школе (IV класс), должны быть следующими: умение пользоваться речевым этикетом (здороваться, прощаться и т.п.), умение участвовать в простейшем диалоге, инициатором которого является взрослый; умение называть по-белорусски хорошо известные предметы, действия, признаки; умение рассказывать белорусские стихи, скороговорки и т.п.; умение пересказать или продолжить небольшую, хорошо известную сказку, текст; составить небольшой диалог в заданной ситуации.

### **2.3. Добукварный период обучения грамоте в белорусскоязычной вспомогательной школе**

Белорусский букварь построен на основе принципов звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте с учетом теоретических и практических рекомендаций по методике обучения грамоте во вспомогательной школе (Гнездилов М.Ф., Корнев А.Н., Петрова В.Г.). В целом этот букварь во многом напоминает букварь для русскоязычных вспомогательных школ В.В. Воронковой и И.В. Коломыткиной, но имеет ряд отличий в содержании добукварного, букварного и послебукварного периодов обучения грамоте.

С первого урока детей обучают слушать учителя, понимать смысл его вопросов, заданий, инструкций, которые в свою очередь должны быть лаконичными, конкретными и доступными ученикам.

Работа по странице букваря начинается с рассматривания рисунков (вверху, посередине ...) с употреблением слов «першы», «другі», «наступны» для развития зрительно-пространственной ориентации. При работе над сюжетной картинкой важно выявить понимание детьми сущности содержания рисунка: *Што гэта? Што тут? Што робіць настаўнік? Дзе гэта адбываецца?* и т.д. Это помогает

уточнить словарный запас учащихся, обогатить его новыми словами, приучить детей к диалогу с учителем. На каждом уроке учитель чередует инструкции: «Адкажыце словам. Адкажыце поўным сказам. Адкажыце тэкстам».

В зависимости от видов деятельности на уроке эти требования могут чередоваться 3–4 раза: а) учим (или уточняем), как называется тот или иной предмет, действие или признак предмета; б) практикуем в полных ответах на вопросы; в) готовим к составлению определенного вида текста (описание, повествование, рассуждение). Поэтому инструкции могут быть различными: описать предмет, растение, животное, пору года; доказать, что это овощ, фрукт, игрушка, обувь; рассказать по картинкам о том, что произошло; объяснить, почему это хорошо или плохо и др.

Кроме сюжетных и пейзажных рисунков на страницах букваря даны группы предметных рисунков для проведения словарно-логичных упражнений, которые помогают осознать смысл видовых и родовых понятий, учат анализу и синтезу, сравнению по форме, величине, цвету, классификации и обобщению. Это имеет отношение к темам «Мебель», «Учебные вещи», «Игрушки», «Семья» и др.

Непосредственно с развитием речи связано и решение важнейшей для обучения грамоте задачи развития фонематического восприятия.

Работа начинается с развития слухового восприятия неречевых звуков окружающей среды, чтобы подготовить детей к восприятию элементов речи: слова, предложения, слогов и звуков. Ученики называют предметы окружения, на картинках, считают количество слов, сопоставляют их с синими полосками под рисунками. С этого периода вводится условно-графическая запись слов, предложений, слогов и звуков, т.е. моделируется фонемная структура слова. После знакомства со словом дети учатся выкладывать предложения. Первые предложения составляются на основе практических действий или по картинкам (*Пеўнік кукарэкае. Сабака спіць. Дым ідзе.*). Считают слова, называют первое, второе слово. Обращается внимание на обозначение первого слова в предложении, чтобы позднее ввести правило: *Сказ пачынаецца з вялікай літары.* На последующих страницах внимание обращается на то, что предложение может произноситься по-разному: одно предложение содержит вопрос, а другое ответ. На этих примерах отрабатывается правильное произнесение вопросительных и восклицательных предложений. Постепенно количество слов в составляемых детьми предложениях увеличивается (*Вучаніца чытае цікавую кнігу.*)

Следующий этап работы – деление слов на слоги и выделение слога как части слова. Используется приемы: позови друга (*Ма-ша!*), «отхлопывания», сравнения звучания слов, составления графических

схем слов и др. Сравнивают произношение слов: *боб, бу-рак, цы-бу-ля* (– ; – – ; – – – ). На этом же этапе повторяют термины: *сказ, слова*.

Заключительным этапом работы по звуковому анализу в добукварный период является выделение звуков речи. Сначала повторяются звуки окружающей среды: шшш – шипит гусь, ууу – воет волк, ззз – звенит комар. Первый звук выделяется на основе сюжетной картинке: девочка заблудилась в лесу и зовет подруг: *Ау!* (Первый звук «а», последний – «у»). Гласные звуки обозначаются красными кружками, а согласные – синими. Анализируются короткие слова согласно содержанию сюжетных картинок: *Ох! Ах! Ха-ха-ха!* Продолжение работы по звуковому анализу слов-звукоподражаний предусматривается при изучении темы «Домашние животные». Аналогичные упражнения проводятся в процессе работы над сказками. Однако специальный урок по звуковому анализу слов планируется по странице букваря, где размещены предметные картинки со звуковыми моделями слов: *нос, шар, хата, стул, рак, муха*. Методика звукового анализа слов изложена в работе Н.С. Старжинской «Навучэнне дашкольнікаў роднай мове» (1985).

При изучении звуков в добукварный и букварный периоды необходимо добиваться от учеников правильной артикуляции и произношения звуков как изолированно, так и в сочетаниях. Здесь полезно учитывать характеристику гласных звуков, данную в книге Л.Ц. Выгонной «Фанетыка беларускай мовы ў школе» (1995).

**А** – рот широко открыт, язык лежит свободно, прикасается к нижним передним резцам. Всегда произносится неизменно.

**Э** – рот открыт на толщину большого пальца, форма губ овальная, язык слегка оттянут назад, передняя его часть находится возле альвеол нижних передних зубов, произносится во всех случаях неизменно.

**И** – рот открыт произвольно, между зубами небольшая щель для выдыхаемого воздуха, кончик языка приближен к нижним передним резцам, края прижаты к верхним боковым зубам.

**У** – губы вытягиваются вперед, между ними небольшая щель, напоминающая трубочку. Язык оттянут назад.

**О** – при произнесении этого гласного нижняя челюсть слегка опускается, губы принимают округлую форму. Язык оттягивается назад, во всех случаях произношение одинаковое.

**Й** – рот открыт произвольно, между зубами небольшая щель для выдыхаемого воздуха. Передняя часть языка приближена к нижним передним зубам, края прижаты к верхним боковым зубам.

В конце добукварного периода учащихся знакомят со сказками, иллюстрированными сюжетными рисунками. В каждой картинке учитель выделяет главное, а дети повторяют это в виде предложений. Бо-

лее сильным учащимся можно предложить подготовить пересказ сказки с опорой на картинки, инсценировать ее. Такая работа будет способствовать развитию речевых навыков, фонематического восприятия, формированию диалогической и монологической речи.

Кроме сказок необходимо широко использовать стихи, загадки, скороговорки (чистоговорки), игры. Богатый и интересный материал такого рода учитель может найти в пособиях Н.И. Ковалевской «Займально-матерьял па навучэнню грамаце ў I класе» (1993), Н.И. Максимук «Дыдактычныя гульні для шасцігодак» (1991), Н.С. Старжинской «Займально-матерьял па навучэнню грамаце» (1989), Н.А. Сторожевой «Мова мая і твая» (1995) и др.

Для развития зрительных представлений ученикам предлагается выполнять простую классификацию предметов (шишек, желудей, каштанов, листьев и т.п.) по цвету, форме, величине. Полезно использование геометрических фигур разных размеров и цветов, цветных полосок из бумаги и картона. В процессе работы используются различные инструкции: *Зрабіце так, як на дошцы; паглядзіце, запомніце і зрабіце так*; выполнение заданий по словесной инструкции. На страницах букваря дано множество упражнений по развитию зрительного восприятия и памяти: выкладывание из цветных полосок различных фигур (Н, П, Т, Ш), простых знакомых предметов (стул, стол, ветка). Узор демонстрируется на доске, анализируется, выкладывается под руководством учителя, затем самостоятельно. Также используется составление аппликаций из геометрических фигур (машина, домик), что одновременно развивает и моторику руки.

В добукварный период учащиеся работают карандашами в альбомных тетрадях «Маляванках», где им предлагаются различные упражнения по формированию зрительного восприятия и подготовке руки к письму: обводка шаблонов или трафаретов, соединение точек в определенном порядке, раскрашивание и штриховка фигур в разных направлениях параллельными отрезками без выхода за границы. Для облегчения выполнения некоторых упражнений учитель может использовать дополнительные приемы, например, при штриховке ставить стрелку, чтобы учащиеся понимали, в каком направлении вести отрезок, дифференцировано подбирать трафареты с учетом возможностей ребенка и развивающего характера обучения.

В добукварный период начинается обучение письму элементов букв: прямые палочки; прямые палочки с закруглением внизу (вверху); петельки; овалы; полуовалы; элементов прописных букв; буквы «е». Методика по написанию каждого элемента разработана В.В. Воронковой (1983). Данная методика предполагает определенную последовательность действий:

- 1) Показ образца на таблице, анализ его.

- 2) Объяснение, как пишется элемент, написание на доске учителем.
- 3) Написание учениками в воздухе вместе с учителем.
- 4) Написание элемента учениками на доске.

5) Написание в тетрадях сначала по контуру, затем самостоятельно. Учитель выделяет рабочую строку красным карандашом. Каждый этап урока, на котором используется письмо, рекомендуется начинать с упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук. Для лучшего запоминания букву можно не только писать, но и выкладывать из желудей, палочек, сухих веточек, лепить из пластилина и т.п.

Полезные советы можно найти в книгах М.М. Безруких «Как научить ребенка писать красиво» (1995); Я.М. Потаповой «Радость познания» (1990).

#### 2.4. Обучение чтению и речи в букварный период

В букварный период обучения грамоте дети должны усвоить правильные приемы чтения по слогам и овладеть письмом. В основе обучения грамоте во вспомогательной школе лежит звуковой аналитико-синтетический метод, однако в такой школе требуется больше времени на дифференциацию звуков и букв, слогов, слов, более детальное их изучение.

На первом и втором этапах букварного периода изучаются звуки, которые имеют меньше вариантов произношения и произносятся протяжно. Это в основном гласные [а], [у], [о] (под ударением), [ы], [э]. Они образуются только голосом – воздух свободно выходит из гортани через отверстие, которое образуется речевыми органами, не встречая на своем пути значительных преград.

Одновременно с гласными изучаются сонорные [м], [н], [р], [л], глухие [с], [х], [ш], [т]. Для последнего взрывного звука сделано исключение, так как он часто встречается в белорусском языке и позволяет относительно рано предлагать детям для чтения слова и предложения: *та-та, тут, там; Тут мама. Там тата. Тут Тома. А тут?*

В целом изучение взрывных согласных глухих и звонких, как и звонких длительных, отнесено на третий этап букварного периода, так как буквы *з, ж, б, г, д* в том или ином случае могут обозначать то звонкие звуки [з], [ж], [б], [г], [д], то глухие [с], [ш], [п], [к], [т]. В связи с этим ограничиваются условия выделения звонких звуков: их нельзя выделить в конце слова или слога и в начале слова или слога в позиции перед глухими. Поэтому в букваре выделение этих звуков, как правило, предлагается в начале слова или при стечении звонких согласных.

На четвертом этапе изучаются аффрикаты *ч, дж, ц, дз*. Особое внимание учителю нужно обратить на их правильное произношение, так как положение речевого аппарата почти одинаковое (*дж – ч, дз – ц*), но

звуки [дж], [дз] произносятся с голосом, а звуки [ч], [ц] без участия голоса. Кроме этого необходимо следить, чтобы аффрикаты произносились как один звук, так как произношение [дж] как двух согласных звуков [д] и [ж], а [дз] как [д] и [з] является нарушением норм белорусского литературного произношения.

Учитывая особенности звуков белорусского языка и возможности детей для их произнесения, изучение звуков и букв в букваре размещено по этапам следующим образом:

I этап: а, у, м, т, о, с, х (7 букв);

II этап: ы, ш, л, н, э, р (6 букв);

III этап: к, п, і, з, в, ж, б, г, д (9 букв);

IV этап: й, ь, е, ё, я, ю, ч, ў, ц, дз, ф, дж (12 букв и надстрочный знак – апостроф).

Обучение грамоте начинается с усвоения отдельных звуков и ознакомления с печатными и рукописными буквами, обозначающими эти звуки. В русскойязычной букваре В.В. Воронковой и И.В. Коломыткиной предлагается выделять звуки, как правило, в начале слова. Для детей с интеллектуальной недостаточностью эту работу предлагается проводить по-разному. Основной принцип состоит в том, чтобы изучаемый звук стоял в выгодной позиции, чтобы он произносился несколько изолированно от других звуков. Это выполняется при условии, если имеется слияние согласных или звук образует самостоятельный слог (для гласных). В некоторых случаях предлагается выделить звук способом звукоподражания: собака рычит «ррр». Выделению звука предшествует беседа о том или ином предмете или сюжете, составление предложений с необходимыми для анализа словами.

Гласные звуки выделяются либо из звукоподражаний, либо в начале слова, в котором гласный образует самостоятельный слог (і-голка, э-тажэрка). В ряде случаев гласный звук четко слышен в конце слова (акн-о, шар-ы).

В отношении «ётовых» гласных в начале слова или после других гласных звуков в букваре допускается временное отступление от принципа научности при определении звукового состава слова: не все первоклассники вспомогательной школы способны понять, что в таких случаях буквы е, ё, ю, я обозначают два звука. Поэтому при знакомстве детей с ними необходимо ограничиваться только делением слов на слоги и определением первого и последнего слога в этом слове.

Для выделения звонких даются такие слова, в которых согласные находятся в начале слова перед сонорной в слиянии (*брат, грыбы, дровы*). Для глухих и аффрикатов – также начало слова или его конец, чтобы выделяемый звук находился в стечении согласных: *труссы, стог, дзверы*. В конце слова предлагается выделять [й] и [ў] образующие слог (ай, леў).

После выделения звука необходимо показать его условно-графическое обозначение в схеме. Для обозначения твердого согласного используется синий кружочек, для мягкого согласного – зеленый, для гласного – красный кружочек. После того как учащиеся вместе с учителем выделили звук, необходимо провести ряд упражнений в его правильном произнесении, отработке его правильной артикуляции. Среди учащихся первого класса около 30% детей имеют отклонения в звукопроизношении, поэтому на уроках рекомендуется использовать упражнения артикуляционной гимнастики, направленные на подготовку речевого аппарата к произношению отдельных звуков:

1. Посвистеть в бутылочку – [с], [с], [с].
2. Согреть дыханием замерзшие руки – [х], [х], [х].
3. Имитировать шум леса – [ш], [ш], [ш].
4. Имитировать звук работающей пилы – [з], [з], [з].
5. Подуть на горячий чай, потушить свечу – [ф], [ф], [ф] и др.

Полезным будет и разучивание коротких стихов, скороговорок:

*Са-са-са – у Сімы доўгая кася.*

*Со-ос-ос – у бусла доўгі нос.*

*Ры-ры-ры – у лесе камары.*

*Рэ-рэ-рэ – трактар поле арэ.*

После упражнений в произношении изолированного звука, отработки его правильного артикуляционного уклада необходимо научить детей находить этот звук в слиянии с другими звуками в начале, середине или в конце слова. Убедившись, что учащиеся слышат новый звук, определяют его место в слове, учитель показывает, как можно обозначить этот звук схематично и записать буквой. Детей постепенно знакомят с прописными и строчными печатными буквами (на уроках чтения), а также с рукописными буквами (на уроках письма). Если урок носит интегрированный характер, можно одновременно показывать печатный и рукописный варианты букв. При этом большое внимание уделяется сравнению графических образов букв, количества и пространственного расположения их элементов.

Программа по белорусскому языку для второго класса имеет интегрированный характер. Она построена на основе изучения окружающего мира, белорусских традиций, фольклора. Программа предусматривает знакомство с белорусскими произведениями для детей, стихами, песнями. Предмет «Беларуская мова» во втором классе представляет собой устный разговорный курс с основами знаний по фонетике, грамматике, морфологии белорусского языка. Происходит знакомство с особенностями некоторых звуков белорусского языка, изучаются категории: текст, предложение, слово. Дается представление о словах, которые обозначают предмет, признак, действие. Речь формируется в ходе организации деятельности детей. Это требование удов-

летворяется в ходе трудовой, учебной, игровой деятельности. Дети усваивают нормы общего и речевого поведения на занятиях, слушают и практикуются в выполнении вербальных инструкций. В этот период учащиеся больше наблюдают образцы немногословной белорусской речи учителя, развивают способность вслушиваться, понимать и выполнять словесные инструкции учителя.

Подготовительный период создает условия для начала формирования ситуационной речи: умения называть предметы окружающего мира, их видимые признаки и качества, называть действия, которые наблюдают или выполняют сами и т.п. В этот период у учащихся начинает формироваться фразовая ситуационная речь, для которой характерно то, что дети самостоятельно формулируют ответ фразой, связанной с конкретной наглядной ситуацией. Этому способствуют упражнения в расширении ответов с опорой на зрительное восприятие предмета. В дидактических играх дети усваивают названия и назначение предметов одежды, мебели, овладевают социально-бытовыми взаимоотношениями и этикетом. Стержнем урока обычно является определенная тема, ситуация, вокруг которой происходит знакомство детей с белорусской лексикой, фонетикой, грамматическим строем речи. Необходимо обыгрывание каждой такой ситуации, использование всех возможностей, содержащихся в ней, для развития речи детей.

## **2.5. Коррекционная направленность уроков белорусского языка**

Письменная речь представляет собой сложный физиологический акт, в осуществлении которого принимают участие все отделы коры головного мозга, и само письмо обеспечивается определенными психологическими предпосылками: сформированность устной речи, сохранность разных видов восприятия, ощущений, сформированность двигательной сферы, абстрактных способов деятельности и др. Нарушения устной речи особенно препятствуют формированию навыка фонетического письма, которое обеспечивается развитием фонематического восприятия и артикуляционной моторики.

Исследования моторики артикуляционного аппарата выявили ограничения подвижности губ, языка, напряженность корня языка у большинства учащихся вспомогательных школ. Отмечается также затрудненный поиск нужного артикуляционного уклада, истощаемость движений при выполнении серии движений, недостаточная четкость артикуляций в речевом потоке, его «смазанность». У многих учащихся выявлено нарушение фонематического восприятия, снижение самоанализа и самоконтроля за собственным звукопроизношением. Речевые интонации характеризуются как маловыразительные.

Обследование общей моторики обнаруживает снижение двигательной памяти и самоконтроля, затруднения при переключении движений, нарушения темпа и ритма движений. Также выявлены значительные нарушения моторики пальцев рук, неуверенность и замедленный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую, нарушение программ речевой и неречевой моторики, которые имеют немаловажное значение в организации письменной речи.

Мелкая моторика развивается в процессе таких видов деятельности, как сжатие, откручивание и закручивание, комкание бумаги, протягивание, нанизывание, лепка из пластилина и глины, выкладывание фигур из спичек, прокалывание, склеивание, раскрашивание, штриховка и др. В начальной школе широко применяются игры и действия с предметами: раскладывание палочек, пуговиц, зерен, фасолей и т.п.

Большое значение имеют игры с пальчиками, сопровождающиеся стишками и потешками, специальные упражнения без речевого сопровождения (пальчиковая гимнастика).

Средства коррекции психических процессов условно можно разделить на традиционные и нетрадиционные. Большинство традиционных средств имеет широкое значение и предполагает коррекцию не только восприятия, внимания, памяти, речи, но и личности в целом. Альтернативные средства, как правило, направлены на развитие и коррекцию отдельных функций и применяются в комплексе. Например, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия и др. Мощным средством коррекции и стимуляции психической активности остается создание ситуации выбора и поиск выхода из нее. При выборе средств коррекции на уроках белорусского языка важно делать опору на социально значимое содержание материала.

Большую роль в развитии речи и логического мышления на уроках чтения имеют методические приемы. Одним из таких видов работы является сравнение статей по сходству и различию. Учащиеся вспоминают, какие статьи, похожие на только что прочитанную, они читали раньше. Это воспитывает наблюдательность, память и внимание. При выборочном чтении учащимся старших классов можно предложить самостоятельно найти в статье текст от автора, от действующих лиц, ответы на вопросы и т.п. Можно использовать и такой прием: кто укажет ошибки при чтении текста одноклассником. Прием развивает внимание, заставляет контролировать собственное чтение, оживляет урок.

Немалое значение отводится формированию учебных умений и развитию личности ребенка с особенностями психофизического развития. В рамках такого подхода выделяют педагогические требования к организации учебной деятельности школьников с позиции оптимиза-

ции воспитательных отношений. Эти требования, по мнению Г.Ф. Кумариной, вытекают из особенностей психофизиологического, интеллектуального и личностного развития детей с ограниченными возможностями.

1. Решать учебные задачи в коллективно-распределенной совместной деятельности. Коллективная форма работы (в отличие от фронтальной) – это сложение усилий для достижения учебной цели, преодоление совместными усилиями возникающих трудностей, это свободный обмен мнениями по изучаемому вопросу, возможность взаимных консультаций учеников друг с другом и учителем, это активное участие в обсуждении учебного материала.
2. Изучать вновь введенную дидактическую единицу учебного материала в сравнении с другой дидактической единицей, которая с ней органически связана. Роль сравнения в обучении эффективна, когда ученики умеют правильно осуществлять эту операцию. Сравнение позволяет глубже проникнуть в суть изучаемого понятия, логически связать элементы материала, кроме того, при сравнении мыслительная деятельность максимально активизируется за счет актуализации всех имеющихся у них знаний о сравниваемых предметах. Например, сравнение однокоренных слов значительно облегчает анализ морфемного состава слова.
3. Использовать в процессе анализа учебного материала и сравнения его единиц метода *эвристического наблюдения-беседы* в органичном сочетании с *эвристической дискуссией*. Сообщение готовой информации (объяснительно-иллюстративный способ) должно использоваться лишь там, где это является единственной возможностью ее получения. Репродуктивный метод является целесообразным на этапе закрепления полученных знаний при условии, что ученики имеют достаточно четкие представления об изучаемой единице. Характерным признаком эвристического наблюдения-беседы является то, что умелой постановкой вопросов учитель стимулирует самостоятельное мышление школьников, наталкивая их на необходимость иначе посмотреть на знакомые факты и явления либо включить новые знания в систему уже имеющихся. При этом учитель является равноправным участником общего разговора, например, не дает распоряжение: «Вставьте пропущенный член предложения!», а размышляет вслух: «Мне кажется, что в этом предложении какого-то слова не хватает». *Эвристическая дискуссия* – это целенаправленный обмен мнениями, мыслями, целью которого является выяснение истинности возникшей на уроке ситуации, поиск ответа на вопрос, поиск нового знания о знакомом пред-

мете. Дискуссия ставит перед необходимостью аргументировать свое мнение, следовательно, активизировать полученные ранее знания.

- 4 Завершать каждый этап усвоения учебного материала формулировкой эмпирического обобщения или заключительного суждения, сделанной на доступном речевом уровне. «Учебный язык» формируется у учеников постепенно, главное – понимание сути материала, поэтому на начальном этапе ребенку предоставляется возможность высказаться в доступной ему форме. Научный стиль изложения – это сложное новообразование в речевой компетенции учащихся, которым младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью практически не владеют.

Т.В. Варенова полагает, что для реализации коррекционно-воспитательных и образовательных целей наиболее важными являются следующие методические условия:

- Необходимость постановки конкретных коррекционно-развивающих целей: выработка умения устанавливать причинно-следственные связи, овладение приемами логического запоминания, активизация пассивного словаря учащихся. Формулировка типа «коррекция мышления», «развитие речи, памяти» – некорректны, расплывчаты, они являются целями всего процесса обучения, а не отдельно взятого урока. При таком подходе к целеполаганию велика вероятность весьма низкой продуктивности коррекционной работы.
- Создание эмоционально положительного настроения. Жизнерадостность облегчает процесс мышления, удрученность – тормозит. Эмоции дают толчок к размышлению.
- Степень развития восприятия как основа для обучения продуктивному мышлению.
- Углубляя познавательные функции, необходимо отталкиваться от актуального уровня развития и переводить ребенка в зону ближайшего развития, определяя также зону его перспектив.
- Организация предметно-практических действий с реальными объектами и их изображениями.
- Развитие регулирующей функции речи.
- Создание мотивации: сильное влияние оказывает то, насколько предмет значим для ученика. Опираясь на жизненно важные для ученика объекты, следует расширять их круг. Например, владение белорусским языком позволит учащимся увеличить их возможности в овладении культурными ценностями нашей страны.
- Использование педагогом различных возможностей для организации самостоятельного действия и мышления учащихся, а так-

же создание ситуаций типа «Вызов самому себе». Поощрение самостоятельных решений, признание права на эксперимент.

- Обучение составлению стратегий и тактики решения проблем с развитием творческого мышления.
- Соотношение между формированием привычек и развитием гибкого, динамичного мышления для каждого ученика определяется индивидуально, так как привычки могут как облегчать, так и затруднять процесс мышления. Например, понимание скрытого смысла рассказа и переносного значения пословицы.
- Мыслительный процесс должен доставлять ученику радость. Ученик должен быть уверен в собственных мыслительных способностях, поэтому неудач желательно избегать.

Как уже отмечалось, немалое значение имеют учебники и учебные пособия, которыми пользуются учитель и учащиеся. Учебная литература, используемая на уроках белорусского (русского) языка, должна создаваться как инструмент процесса обучения и коррекции и, следовательно, обладать определенными качествами и характеристиками, призванными помочь учащимся более полно усвоить содержание языкового образования.

Общие функции учебника:

- образовательная, реализуемая через усвоение учащимися фактологических сведений и знаний про методологические принципы, которые используются в учебно-познавательной деятельности;
- воспитательная, заключающаяся в формировании мировоззрения;
- коррекционно-развивающая, выражающаяся в стимуляции развития познавательной деятельности.

Основные требования к текстовой части учебника сводятся к следующему:

1. Соответствие программе.
2. Структурная простота построения текста.
3. Объяснительный характер, материал в виде размышлений, а не описаний.
4. Широкое использование сравнительного метода.
5. Наличие в заключительных главах, параграфах итоговых материалов и кратких выводов.
6. Дидактически дозированный объем учебного материала, его пошаговое поступательное развертывание.
7. Содержание материала учебника должно отвечать принципам научности, доступности, наглядности.
8. Важно выдерживать внешний графический рисунок текста, используя различные шрифты для выделения особо значимой учебной информации (выделение заголовков и подзаголовков, количество абзацных отступов, размеры абзацев, длина входя-

щих в него фраз и пунктуация). Внутренняя образная наглядность обычно служит одним из факторов, организующих и упорядочивающих мысли обучаемого при восприятии им новой научной информации.

С 1996 года Научно-методический центр учебной книги и средств обучения вместе с издательствами «Народная асвета» и «Полымя» создает в Республике Беларусь учебную литературу для всех категорий детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на белорусском и русском языках. Содержание и художественное ее оформление обеспечивает коммуникативную компетенцию, личностно-ориентированный подход и содействует интеграции такого ребенка в общество.

Учебные пособия по белорусскому языку создаются как для школ с белорусским языком обучения, так и школ с русским языком. Они носят достаточно традиционный характер, в них закреплены традиционные методические подходы к преподаванию языка. Однако учебники имеют и элементы нового, например, коммуникативные упражнения и задания, многоуровневый характер подачи учебного материала, рубрики «Вясёлая хвілінка», задания интерактивного характера и др.

Главная цель учебных пособий по белорусскому языку – научить детей разговаривать, пользоваться языком, читать, слушать и понимать обращенную речь, писать. Отдельно уроки письма и чтения не выделяются, на каждом уроке происходит обучение всем видам речевой деятельности с большим упором на том или ином из них.

Учебные пособия построены по тематическому принципу. Используются такие рубрики, как «Тлумачэнне слоў», «Вымаўляйце правільна». Для старших классов могут быть заложены возможности для осуществления контроля овладения тем или иным видом речевой деятельности.

Особенностью содержания учебных пособий по языку для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является направленность на практическое овладение языком, их речевое и социальное развитие, подготовку к самостоятельной жизни. Это обязывает индивидуализировать обучение и коррекционную работу, подчиняя их формированию умения связно и правильно выражать свои мысли. Структура и содержание учебников позволяет организовать такую работу на уроках белорусского языка. В учебнике широко представлены различные речевые и социальные ситуации, в речевой материал включаются различные ситуации общения и жизненные контексты.

Произвести анализ и дать характеристику учебного пособия можно с опорой на следующую схему:

- I. Систематизированный учебный материал, представленный в виде фонетических, грамматических, словообразовательных,

речеведческих сведений и понятий, орфографических и пунктуационных правил.

II. Аппарат организации усвоения:

1. Вопросы и задания, предназначенные для активной познавательной деятельности.
2. Упражнения, различные по своим функциям:
  - а) на основе которых выводятся правила, сообщаются сведения;
  - б) обеспечивающие усвоение знаний, формирование умений и навыков.
3. Инструктивные предписания: памятки, образцы рассуждений, образцы разбора слов и предложений и т.п.
4. Таблицы, содержащие учебный материал.

III. Иллюстративный материал.

IV. Аппарат ориентировки в учебнике:

1. Оглавление учебника.
2. Рубрикация – деление учебника на части, обозначенные цифрами, использование условных значков ( $\triangle$  – домашнее задание, ? – учебная задача и т.п.).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы / А.К. Аксенова, З.В. Якубовская. – М., 1991.
2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
3. Амбрукайтис Й. К вопросу изучения и совершенствования орфографических знаний и навыков учащихся вспомогательных школ / Й. Амбрукайтис // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 58–59.
4. Ахрэмава, З. І. Удасканалываем моўную падрыхтоўку вучняў / З.І. Ахрэмава // Дэфекталогія. – 2000. – №№ 2–4; 2001. – №№ 1, 3, 4.
5. Баханькоў, А.Я. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: Для сярэдняй школы. / А.Я. Баханькоў, І.М. Гаўдукевіч, П.П. Шуба. – 4-е выд., перепрац. і дап. – Мінск, 1990.
6. Баширова, Т.Б. Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы / Т.Б. Баширова // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 37–40.
7. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Ф. Янкоўскі [і інш.]; склад. Ф. Янкоўскі. – 3-е выд., дапрац., дап. – Мінск, 1992.
8. Бобла, І.М. Дабукварны перыяд навучання грамаце ў беларускамоўнай дапаможнай школе / І.М. Бобла, В.М. Краўчанка, Ф.І. Шалабасова // Дэфекталогія. – 1996. – № 5. – С. 37–40.
9. Бобла, І.М. Навучэнне чытанню ў букварны перыяд у беларускамоўнай дапаможнай школе / І.М. Бобла, В.М. Краўчанка, Ф.І. Шалабасова // Дэфекталогія. – 1997. – № 6. – С. 17–22.
10. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. / З.Б. Варановіч. – 2-е выд. – Мінск, 1995.
11. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. – Мн.: ООО «Асар», 2003. – 288 с.
12. Воробьева, В.К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией / В.К. Воробьева // Дефектология. – 1984. – № 4. – С. 40–47.
13. Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4-м классах вспомогательной школы / В.В. Воронкова. – М., 1995.
14. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя / В.В. Воронкова [и др.]; под ред. В.В. Воронковой. – М., 1995.
15. Гендер и проблемы коммуникативного поведения: материалы Первой международной научной конференции, Новополоцк, 28–29 ноября 2002 г. / Полоцкий гос. ун-т. – Полоцк, 2002. – 160 с.

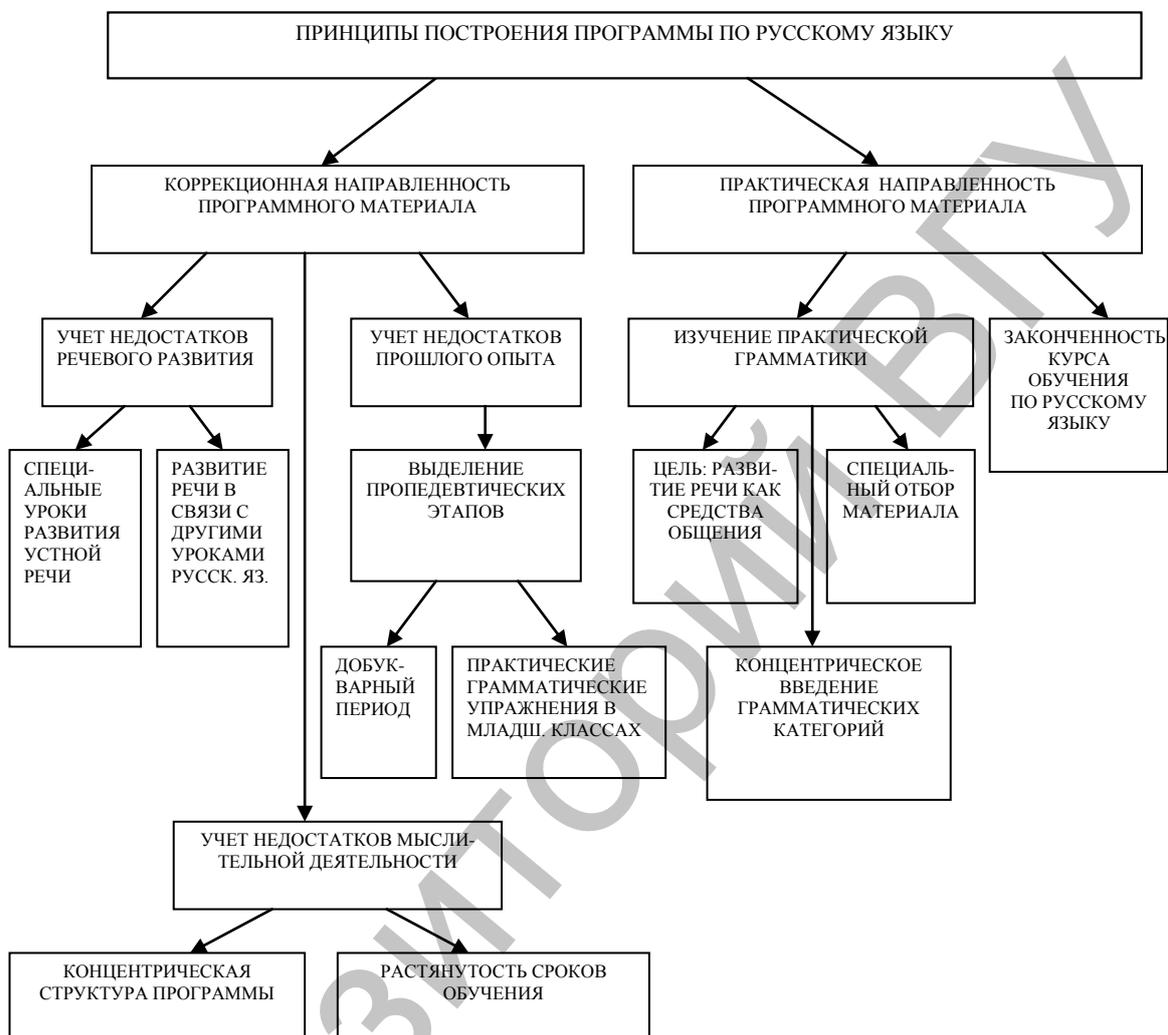
16. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 37–42.
17. Грынюк, Ж.У. Псіхалагічныя пытанні вывучэння беларускай мовы і літаратуры: дапам. для настаўніка / Ж.У. Грынюк. – Мінск, 2000.
18. Гусева, Н.А. Работа по звуковому анализу и синтезу на логопедических занятиях с умственно отсталыми детьми младших классов / Н.А. Гусева // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 40–42.
19. Еленский, Н.Г. Проблема двуязычия в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи в аспекте гуманитаризации образования / Н.Г. Еленский, Л.А. Зайцева, Н.Н. Баль // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 3–7.
20. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок ходит во вспомогательную школу. Рабочая книга родителей / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
21. Захаревич, И.И. Особенности обучения русской орфографии учеников 1–3 классов интегрированного обучения в белорусскоязычной школе / И.И. Захаревич // Дэфекталогія. – 2006. – № 4. – С. 14–19.
22. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учеб. пособие / А.Г. Зикеев. – М., 2002.
23. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М., 2000.
24. Змушко, А.М. Камунікатыўная тэхналогія вывучэння мовы ў спецыяльнай школе / А.М. Змушко // Дэфекталогія. – 2003. – № 5. – С. 18–22.
25. Змушко, А.М. Падрыхтаванасць малодшых разумова адсталых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы / А.М. Змушко // Дэфекталогія. – 1998. – № 3. – С. 8–12.
26. Змушко, А.М. Праграмна-метадычныя матэрыялы да вывучэння беларускай мовы ў другім класе дапаможнай школы / А.М. Змушко // Дэфекталогія. – 1996. – № 3. – С. 48–53.
27. Карчевская, А. Коммуникативный подход как основа совершенствования языковой подготовки умственно отсталых школьников / А. Карчевская // Дэфекталогія. – 1998. – № 4. – С. 36–39.
28. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 1993.
29. Каше, Г.А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы / Г.А. Каше. – М., 1957.
30. Кузьма, С.В. Тэхналогія калектыўнага спосабу навучання на ўроках чытання і роднай мовы / С.В. Кузьма, Н.Л. Сушчова // Дэфекталогія. – 2003. – № 5. – С. 25–28.

31. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
32. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М., 1983.
33. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Л., 1988.
34. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
35. Лалаева, Р.И. Устранение нарушения чтения у учащихся вспомогательной школы / Р.И. Лалаева. – М., 1978.
36. Лещинская, Т.Л. Русский язык: учебное пособие для 4-го кл. специальной общеобразовательной вспомогательной школы с русским языком обучения / Т.Л. Лещинская. – Минск, 2002.
37. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
38. Ляшчынская, Т.Л. Карэцыйная накіраванасць урокаў роднай мовы / Т.Л. Ляшчынская, А.М. Змушко // Дэфекталогія. – 1996. – № 2. – С. 42–46.
39. Методика развития речи учащихся на уроках русского языка / под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980.
40. Пасенко, Т.А. Подготовка речевой базы умственно отсталых учащихся к изучению темы «Сложное предложение» / Т.А. Пасенко // Дефектология. – 1995. – № 3. – С. 35–38.
41. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Беликова. – М.: АСАДЕМА, 2004.
42. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М., 1977.
43. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей: Русский язык. – М., 1991.
44. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова [и др.]; под ред. В.Г. Петровой. – М., 1986.
45. Разуван, Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Е.И. Разуван // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36–39.
46. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик [и др.]; под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1994.
47. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., 1995.

48. Сарина, В.И. Работа логопеда вспомогательной школы с первоклассниками / В.И. Сарина // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 52–55.
49. Светловская, Н.Н. Методика внеклассного чтения / Н.Н. Светловская. – М., 1991.
50. Селиверстов, В.И. Игры в логопедической работе с детьми / В.И. Селиверстов. – М., 1987.
51. Сложеникина, Н.Н. Опыт работы по изучению словарных слов на уроках русского языка в старших классах вспомогательной школы / Н.Н. Сложеникина // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 33–36.
52. Старжынская, Н.С. Займальны матэрыял па навучэнню грамаце / Н.С. Старжынская. – Мінск: Народная асвета, 2000.
53. Старжынская, Н.С. Методыка развіцця роднага маўлення / Н.С. Старжынская. – Мінск, 1998.
54. Сторажава, Н.А. Мова мая і твая: Вучу дзяцей па-беларуску / Н.А. Сторажава. – Мінск, 1993.
55. Сумарокова, В.А. Оптимизация усвоения учебного материала с учетом развития памяти умственно отсталых школьников / В.А. Сумарокова. – М., 1986.
56. Ульянова, Т.К. Использование дидактических игр при изучении грамматики в старших классах вспомогательной школы / Т.К. Ульянова // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 23–25.
57. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. – М., 1984.
58. Шалабасава, Ф.І. Мы вывучаем родную мову / Ф.І. Шалабасава // Дэфекталогія. – 1996. – № 3. – С. 15–19.
59. Яленскі, М.Г. Выкладанне беларускай мовы у школе / М.Г. Яленскі, [і інш.]. – Мінск, 1994.
60. Янова, В.А. Обучение умственно отсталых первоклассников списыванию с печатного и рукописного шрифтов / В.А. Янова // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 28–32.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1



**Примерная схема анализа урока**

1. Выбор темы урока. Правильность постановки целей, их соответствие теме и содержанию урока.
2. Инновационный (нетрадиционный) или классический характер носит урок.
3. Материально-техническое оснащение урока (наглядные пособия, игры, дидактический материал, ТСО и др.). Их соответствие предъявляемым требованиям и правильность использования.
4. Организация урока: умение регулировать поведение детей, планировать время на основные этапы урока, создавать атмосферу сотрудничества, гибко реагировать на изменение ситуации в процессе урока и др.
5. Структура урока: основные этапы, их логическая последовательность, композиционная стройность, четкость перехода от одного этапа к другому; соотношение времени, отведенного на фронтальную и индивидуальную работу; соответствие фактического хода урока запланированному (все ли удалось реализовать).
6. Содержание урока: реализация общедидактических и специальных принципов обучения, правильность отбора приемов и методов, их соответствие целям урока. Характеристика применяемых методических приемов (привлечения внимания, активизации познавательной деятельности, коммуникативной активности, обеспечения положительного эмоционального фона и др.). Дифференцированный и индивидуальный подходы, контроль над речью детей, адекватность предъявляемых требований с учетом интеллектуальных и речевых возможностей детей, доступность и четкость вопросов и инструкций и др.
7. Подведение итогов урока, оценка деятельности детей (носит ли объективный, стимулирующий характер), содержание и методика выполнения домашнего задания, инструктаж о его выполнении, наличие индивидуальных домашних заданий.
8. Особенности деятельности и поведения учащихся на уроке: дисциплина, степень сформированности структуры деятельности, сосредоточенность на заданиях, устойчивость внимания на разных этапах урока, качество ЗУН, причины отклонений в деятельности и поведении.
9. Характеристика деятельности учителя: готовность к уроку, владение методикой предмета, проявление педагогического такта, речь учителя (доступность, логичность, выразительность, эмоциональность), оказание психологической поддержки учащимся и др.
10. Педагогические выводы, пожелания и предложения с целью совершенствования урока.

При анализе урока необходимо руководствоваться положениями педагогической этики:

- Доброжелательный тон анализа;
- Объективность, принципиальность в оценке позитивных и негативных моментов урока, аргументация замечаний;
- Конструктивный характер анализа

### Алгоритм урока русского языка

**Тема:** \_\_\_\_\_

**Задачи:** развивать коммуникативные умения; развивать грамматическую зоркость – умение выделить, определить категорию \_\_\_\_\_

Указать ее признаки \_\_\_\_\_

- развивать умение трансформировать языковой материал \_\_\_\_\_
- развивать умение в самостоятельной речи использовать изучаемую категорию в \_\_\_\_\_
- обеспечивать условия осмысления и прочного запоминания \_\_\_\_\_
- развивать учебные умения \_\_\_\_\_
- обеспечить условия включения новых слов \_\_\_\_\_ в активный словарь учащихся;
- развивать умение обосновать мысль о \_\_\_\_\_
- развивать познавательный интерес к изучению русского языка;
- обогащать эмоциональный опыт детей средствами \_\_\_\_\_
- развивать произвольность деятельности и самоконтроль за качеством ее выполнения \_\_\_\_\_
- Воспитывать устойчиво положительное отношение к учебной деятельности.

**Стимульный материал** \_\_\_\_\_

**Индивидуальная информационная среда** \_\_\_\_\_

### Содержание урока:

<p><b>Работа с языковым материалом</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Работа со словосочетаниями</li> <li>○ Работа с предложениями</li> <li>○ Работа с текстами</li> <li>○ Работа со словом</li> </ul>	<p><b>Формы организации</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Работа с учебником</li> <li>○ Работа у доски</li> <li>○ Работа с раздаточным материалом</li> </ul>
<p><b>Лингвистические упражнения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Синтаксический разбор</li> <li>○ Фонетический разбор</li> <li>○ Морфологический разбор</li> <li>○ Диктант</li> <li>○ Проверка орфограмм</li> <li>○ Взаимопроверка</li> </ul>	<p><b>Лингво-коммуникативные упражнения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Прогнозирование отсутствующего звена</li> <li>○ Работа с таблицей</li> </ul>
	<p><b>Коммуникативные упражнения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Изложение</li> <li>○ Сочинение</li> <li>○ Семантизация лексики</li> <li>○ Трансформация языкового материала</li> </ul>

*Примечание:* модель алгоритма имеет вид перфокарты с прорезями для заполнения

формулировок конкретных задач и средств их решения, описание стимульного материала (оборудования) и индивидуальной информационной среды. Содержательная часть урока представляется перечнем продуктивных видов работ, порядок следования которых определяется (прописываются в прорезях номера следования заданий) в соответствии с задачами каждого урока. Примерную модель учитель дополняет, исходя из собственного замысла и опираясь на накопленный опыт.

### Алгоритм урока чтения

**Тема:** \_\_\_\_\_

**Задачи:** совершенствовать способность к полноценному восприятию текста: эмоциональный отклик, собственное отношение к описанному;

- развивать познавательный интерес к чтению литературных произведений \_\_\_\_\_
- развивать представления об общечеловеческих ценностях \_\_\_\_\_
- формировать, развивать читательские умения \_\_\_\_\_
- развивать способность интерпретировать текст: \_\_\_\_\_
- развивать умение преобразовывать текст: \_\_\_\_\_
- развивать рефлексию собственной читательской деятельности ее \_\_\_\_\_
- развивать коммуникативные умения \_\_\_\_\_
- совершенствовать технику чтения \_\_\_\_\_

*Стимульный материал* \_\_\_\_\_

*Индивидуальная информационная среда* \_\_\_\_\_

#### Содержание урока:

**Восприятие текста:** чтение учителем, самостоятельное чтение, чтение цепочкой, выразительное чтение, чтение по ролям, выборочное чтение, чтение хором, сопряженное чтение, проверочное чтение.

**Интерпретация текста:** чтение по ролям, драматизация, устное рисование, создание макета, картинный план, подвижная аппликация, структурная схема, ответы на вопросы, самостоятельное составление вопросов, дополнение вопросов, пересказ по опорам, пересказ по плану, пересказ по вопросам, выборочный пересказ.

**Семантизация лексики:** подбор слов-синонимов, перифраз, подбор слов-антонимов, включение слов по смыслу, работа с загадками, работа с пословицами.

**Преобразование (трансформация) текста:** обобщение, выделение главного и второстепенного, нахождение опорных слов, выделение смысловых частей, пересказ от другого лица, восстановление «рассыпанного» словесного плана, доказательство высказанной мысли, прогнозирование возможных действий в изменившейся ситуации.

**Составление плана:** по обозначенным границам частей, по опорным словам, коллективно из вопросительных предложений, коллективно из назывных предложений, логическая цепь, самостоятельно из вопросительных предложений, самостоятельно.

**Рефлексия:** содержания учебной деятельности, отношения к поступкам персонажей, эмоциональной оценки текста, прогнозирование собственных действий в аналогичной ситуации.

## Приложение 3

### Упражнения по формированию навыков чтения

1. Слоговые таблицы для отработки чтения открытых слогов (автор А.Н. Корнев).

Ребенку предлагаются таблицы и соответствующие им слова, состоящие из слогов, входящих в таблицу. В процессе работы педагог по очереди называет слова, а задачей ребенка является поиск в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности (соответствующей порядку их следования в слове).

ТЫ	ШО	ВЫ	ЛО	ТА	ПА
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

камера, колесо, барыня, хорошо, сирота, канаты, вера, кора, раковина, гора, вино, пора, берега, пара, дыра, сапоги, пироги, волосы, ворота, высота, лимоны, лисица, яблоки, яблоня, мужики, гитара

2. Прием создает условия для целостного опознания слов, стимуляции понимания прочитанного и развития кратковременной словесной памяти. Материал для занятий включает текст и таблицу, составленную из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке. Учитель читает текст вслух по одному предложению, ребенку необходимо отыскать в тексте слова, входящие в прочитанное предложение в соответствующей последовательности.

### ТЕКСТЫ

Несла Жучка кость через мост. Видит, в воде ее тень. Решила Жучка, что в воде не тень, а Жучка и кость. Она и пусти свою кость, чтобы ту отнять. Ту не забрала, а своя ко дну пошла.

Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой, а в кувшине была вода только на дне. Галке нельзя было достать. Она начала кидать в кувшин камушки и столько накидала, что вода поднялась и можно было пить.

## ТАБЛИЦА

и видит она столько в  
вода пусти тень свою водой  
решила кость что кувшине дне  
галке чтобы ту ко достать дну  
несла Жучка ее кувшин было  
пить отнять через не мост  
хотела нельзя она забрала своя  
пошла дворе галка было начала  
стоял на с а что камушки была  
кидать поднялась накидала  
можно только

3. Необходимо выделить из предложений похожие по звучанию слова, определить их различие. Записать слова парами.

Маше шесть лет. Около сарая шест.  
Под домом появился хорь. На сцене поет хор.  
Петя ел грушу. Около дома высокая ель.  
У меня есть брат. Он разрешил мне брать его карандаши.

4. Упражнение способствует формированию осознанного чтения и правильному употреблению предлогов. Необходимо списать предложения, вставляя вместо точек нужные слова.

Дети ждут письмо ... .	с тарелки
Жучка подралась ... .	от мамы
Люба взяла яблоко ... .	под кран
Мама поставила ведро ... .	из школы
Ребята бегут ...	с кошкой
Петя живет ... .	в парту
Птицы улетели ... .	за городом
Ученик убрал книгу ... .	на юг

Второй вариант данного упражнения. Ученику необходимо прочитать слова из первого столбика и составить предложения со словами из второго столбика (согласование в роде и числе).

Бабочка	стоит на столе
Птицы	скачут по дороге
Ученик	пищат в углу
Лошади	ловят рыбу в пруду
Белка	сидят в клетке
Мыши	прыгает (прыгала) с ветки на ветку
Мальчики	пишет (писал) у доски
Лампа	порхает (порхала) на лугу

Анализ басни

Чтение басни проводится по частям с одновременным анализом каждой из них. Затем учитель читает басню в целом, демонстрируя образец выразительного чтения.

СТРЕКОЗА И МУРАВЕЙ

Попрыгунья Стрекоза  
Лето красное пропела;  
Оглянуться не успела,  
Как зима катит в глаза.  
Помертвело чисто поле;  
Нет уж дней тех светлых боле,  
Как под каждым ей листком  
Был готов и стол и дом.  
Всё прошло: с зимой холодной  
Нужда, голод настает;  
Стрекоза уж не поет:  
И кому же в ум пойдёт  
На желудок петь голодный!  
Злой тоской удручена,  
К Муравью ползёт она:  
«Не оставь меня, кум милый!  
Дай ты мне собраться с силой  
И до вешних только дней  
Прокорми и обогрей!» –  
«Кумушка, мне странно это:  
Да работала ль ты в лето?» –  
Говорит ей Муравей.  
«До того ль, голубчик, было?  
В мягких муравах у нас –  
Песни, резвость всякий час,  
Так что голову вскружило». –  
«А, так ты...» – «Я без души  
Лето целое всё пела». –  
«Ты всё пела? Это дело:  
Так поди же, попляши!»

Перед изучением басни «Стрекоза и Муравей» необходимо спросить школьников, кто видел стрекозу, чем она занята летом; в процессе беседы подвести детей к употреблению таких слов и словосочетаний, как *порхает, садится на листок, ловит и ест мошек, комаров, отдыхает в траве-мураве* (с последующим объяснением значения этих слов).

Устанавливается мнение о стрекозе: веселая, резвая, беззаботная. Такая же беседа проводится и по поводу муравья. Учитель подводит детей к выводу о том, что муравей трудолюбивый и ответственный.

ный. Обоих насекомых дети рассматривают либо на картинках, либо в коллекциях.

Для работы над басней «Зеркало и Обезьяна» вопросы ученикам можно задать в такой последовательности:

- Кого Мартышка увидела в зеркале? Поняла ли она, что это ее собственный образ, что это она сама?
- Можно ли сказать, что Обезьяна умная? Почему?
- Как Мартышка характеризует тот образ, который она увидела в зеркале? (*Рожь, ужимки, прыжки, кривляка*; слово *ужимки* поясняется). Кому на самом деле она дает такую характеристику?
- Докажите, что Обезьяна была к тому же еще и сплетница. («А ведь, признайся, есть из кумушек моих таких кривляк пять-шесть».)
- Прочитайте строчки басни, в которых Обезьяна говорит о своем превосходстве над другими. («Я удавилась бы с тоски...»)
- Какой же изобразил Крылов Мартышку?
- Что вы можете сказать о Медведе? Какой он? Какой совет он дал Обезьяне? Что означает сочетание слов *попусту пропал*?
- Приняла ли Обезьяна совет Мишки? Почему?
- За что автор осуждает Мартышку?
- В каких словах заключена главная мысль басни? Прочитайте их. («Чем кумушек считать трудиться...»).

Только после детального разбора басни можно задать учащимся вопрос, в ответе на который и будет заключена мораль басни. Этот вопрос может быть предложен в разных вариантах: чему учит басня? Что хотел сказать нам И.А. Крылов своей басней? (Замечай прежде всего свои недостатки, а не недостатки других людей, прислушивайся к их замечаниям.)

Работа над моралью басни отчасти совпадает с работой над аллегорией. Но для более глубокого понимания идеи и морали басни уже в 4-м классе объясняется ее подтекст: действия животных на самом деле выражают суть поступков людей. Для конкретизации данного тезиса в процессе анализа басни учитель или сами школьники подбирают аналогичный случай из их жизненного опыта.

Упражнения открытого сопоставительного характера

Школа с белорусским языком обучения.

Тема: Разделительный мягкий знак.

1. Запишите слова в два столбика таким образом, чтобы напротив каждого слова, записанного по-русски в левом столбике, стояло слово, записанное по-белорусски в правом.

*Ноччу, судья, Полесье, вучэнне, рыссю, суддзя, ночью, Палессе, рысью, ученье.*

Запомните! По-русски в этих словах пишется разделительный мягкий знак, по-белорусски пишутся удвоенные согласные.

2. Сравните написание данных слов.

По-русски:	По-белорусски:
а) премьера	а) прэм'ера
б) семья	б) сям'я
в) бурьян	в) бур'ян
г) барьер	г) бар'ер
д) пьеса	д) п'еса

3. Прочитайте текст. Переведите его на русский язык, запишите перевод. Обратите внимание на написание разделительного мягкого знака.

*Знаходка.*

*Юра і Вова прыйшлі ў лес. У лесе было вельмі ціха. Толькі лёгкі ветрык шалясцёў лістамі дрэў. Юра прысеў адпачыць ля ручая. Вова пайшоў шукаць сучча для вогнішча. У кустах яны знайшлі вожыка. Ён зарыўся ў сухія лісты.*

4. Переведите с белорусского языка на русский.

*Паляцець восенню, залівацца трэллю, частаваць варэннем, берагчы здароўе, будаваць гняздоўе.*

5. Продиктованные на белорусском языке загадки запишите по-русски вместе с отгадками.

*Адзін лье, другі п'е, трэці расце.*

*Хто яго заб'е, той кроў сваю пралье.*

Подчеркните разделительный мягкий знак.