

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ)  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**Методические материалы**

**Липецк 2020**



Управление образования и науки  
Липецкой области  
ГАУДПО Липецкой области  
«Институт развития образования»

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ)  
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**Методические материалы**

**Липецк 2020**

ББК 74.5

С71

**Специфика обучения русскому языку обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в основной школе:** методические материалы / авторы-составители: Е.А. Вишнякова, О.А. Притужалова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 53 с.

В методических материалах освещается специфика обучения русскому языку обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), рассматриваются коррекционная, коммуникативная и практическая направленность обучения русскому языку, условия реализации дидактических, специфических и методических принципов.

© ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020.

## СОДЕРЖАНИЕ

Русский язык как учебный предмет для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	4
Реализация основных дидактических принципов на уроках русского языка	11
Методика преподавания русского языка для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	18
Предупреждение ошибок и работа над ним	25
Дидактические игры на уроках русского языка	31
Игровые методы коррекции нарушений письменной речи (дисграфии) и недоразвития устной речи	33
Основные виды грамматических и орфографических упражнений	44
Развитие навыка фонетически правильного письма	47
Литература	53

## РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Русский язык является одним из основных предметов школе, в которой осуществляется образовательная деятельность в отношении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В зависимости от года обучения на овладение навыками письма, чтения, устной речи учебным планом отводится примерно 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 четкую коррекционную и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета.

Цель проведения уроков русского языка – формирование речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы.

В процессе обучения педагогом проводится работа над устранением недостатков всех сторон речи ребенка. На специальных логопедических занятиях и непосредственно на уроках русского языка корригируются дефекты произношения, формируются фонетико-фонематические представления. Не случайно на протяжении шести лет обучения в программу входит специальный раздел «Звуки речи», который предусматривает проведение упражнений на звуковой анализ и синтез, на дифференциацию оппозиционных фонем (с – ш, с – з, р – л, ч – ц, м – м' и др.), на соотнесение звуков и их графических обозначений, а также на ознакомление с некоторыми фонетическими понятиями.

Неточность и бедность словаря, неправильное употребление грамматических форм, синтаксических конструкций устраняются на всех занятиях по русскому языку, будь то уроки, посвященные развитию устной речи, чтению, практическим грамматическим упражнениям или грамматике и правописанию.

Принимая во внимание неполноценность личного опыта школьников в любом виде деятельности, программа выделяет на всех этапах обучения пропе-

девятические периоды, в течение которых у детей корректируют недостатки прошлого опыта, готовят учащихся к усвоению последующих разделов программы. Так, обучению грамоте предшествует добукварный период, направленный на коррекцию сенсомоторной сферы, сложных недостатков речи, неправильных представлений об окружающем мире, без чего невозможно приступить к формированию навыков чтения и письма.

Этап элементарного систематического курса грамматики в старших классах обязательно предваряется периодом отработки практических грамматических упражнений, в процессе которых у школьников формируют первоначальные языковые обобщения в области фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Эти занятия базируются на специально организованных наблюдениях за речью, на выполнении системы устных и письменных заданий. Сформированные таким образом первоначальные языковые обобщения будут служить опорой в усвоении грамматических понятий и орфографических правил.

Объяснительное чтение художественных произведений (2 – 6 классы), которые подобраны в соответствии с конкретной тематикой, освещающей жизнь детей и взрослых, их поступки и дела, сезонные изменения в природе и т.п., подводит учащихся к литературному чтению (7 – 9 классы), т.е. к чтению произведений русских и зарубежных писателей, представленных в книгах для чтения в хронологической последовательности.

Умственно отсталые дети с большими затруднениями усваивают сложные системы понятийных связей и легче – простые. Поэтому 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. В результате постепенно увеличивается число связей, лежащих в основе понятия, расширяется языковая и речевая база для отработки умений и навыков. Концентризм программы также создает условия для постоянного повторения ранее усвоенного материала. Например, тема «Предложение» проходит через все годы обучения начиная с 1 класса. Первоклассники составляют предложения, ориентируясь на выполненные действия, сюжетную картину, вопросы учителя. Неоднократно упражняясь в составлении предложений, школьники постепенно привыкают к термину «предложение» и начинают соотносить его с законченным отрезком речи. Сначала составляя нераспространенные предложения, первоклассники затем дополняют их именами существительными (с предлогами или без них) для обозначения места действия, его направления или объекта («был в школе»,

«пришел в класс», «взял книгу»), всякий раз ориентируясь на реально воспринятый объект или действие (1).

Во 2 классе, уже владея навыками конструирования предложений на наглядной основе, школьники осваивают умение строить предложения на заданную учителем тему или по опорному слову с привлечением собственного опыта. В качестве второстепенных членов предложения с теми же значениями (места, направления) употребляются наречия («слева», «направо», «рядом» и др.), а также имена существительные и наречия для выражения временных отношений («сегодня», «вчера», «после уроков»).

Уже на втором году обучения школьников с помощью практической работы с деформированными предложениями (лексемы даются в нужной для продуцирования форме) подводят к выводу, что слова в предложении стоят в определенном порядке. Подобная работа повторяется в 3 классе с использованием нового материала. Если наглядная и словесная основы для составления предложений остаются те же что и во 2 классе, то речевая база заметно расширяется. Для распространения предложений используют 2 – 3 слова, выражающих ранее усвоенные или новые смысловые связи: орудийность или совместность действий; предмет мысли и речи; предмет и его качество («пишу ручкой», «иду с братом», «рассказываю о летчике», «воздушный желтый шар» и др.). Выполнять подобные задания детям помогают практическое овладение падежными формами имен существительных и умение обозначать признаки предметов. Вся работа осуществляется в процессе выполнения системы упражнений: учащиеся заканчивают или дополняют предложения, используя нужную форму слова; распространяют предложения по образцу; составляют определенные конструкции на основе заданных словосочетаний; восстанавливают нарушенный порядок слов, согласуя их друг с другом.

Только к 4 классу, когда дети накапливают достаточный опыт построения предложений, им предлагают несколько теоретических обобщений, которые подводят итог практической трехлетней работы: «предложение выражает законченную мысль», «слова в предложении расположены в определенном порядке и связаны по смыслу».

В 4 классе дети продолжают упражняться в конструировании предложений, употребляя для их распространения уже не только имена существительные, но и глаголы, наречия, прилагательные в ранее отработанных или новых смысловых значениях, например, для выражения цели, причины действия («поехали отдыхать», «заплакал от обиды», «сбежал за хлебом»). Кроме того, начинают проводиться упражнения на выделение главных и второстепенных членов, что в еще большей степени способствует осознанию школьниками грамматического строя простого предложения.

В программе учитывается и слабый уровень развития навыков дифференциации как следствие нарушенного логического мышления у умственно отсталых учеников, который особенно отчетливо проявляется на вербальном уровне. Для всех классов выделены темы, требующие сравнения, сопоставления сходных понятий, предметов и явлений, установления признаков общности и отличия. В разных разделах программы материал группируется таким образом, чтобы дети научились разграничивать предметы, явления, понятия, имеющие ярко выраженные признаки отличия (лист березы и лист клена, медведь и еж; произношение звуков и написание букв м и с, правописание шипящих с гласными и разделительного мягкого знака). Параллельно школьникам предлагают сходные темы. При этом внимание учеников обращают прежде всего на установление тех отличительных признаков, которые присущи только данному предмету, явлению, понятию (стакан – кружка; белка – заяц; звуки мягкие и твердые; буквы щ и ж, ц и щ; правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных, окончания существительных 1-го и 3-го склонения).

Дифференцируя материал, в котором имеется много признаков сходства и различия, дети в том и в другом случаях осознают общность признаков, на основе чего рассматриваемые предметы, явления, понятия могут быть отнесены к единой группе ([с] и [х], [ш] и [с] – звуки; медведь и еж – дикие животные и др.). Установление сходства и различия, дифференциация и обобщение предметов и их названий, грамматических и орфографических понятий на уроках русского языка способствуют коррекции недостатков конкретного и абстрактного мышления детей.

Замедленное восприятие учебного материала, трудности в освоении умений и навыков, особенно на вербальном уровне, требуют увеличения (по сравнению с нормой) количества уроков по каждой теме, что также предельно четко отражено в программе. Например, обучение грамоте проводится на протяжении целого года. Более того, усвоение слоговых структур со стечением трех и четырех согласных переносится на второй год обучения (1).

Не менее важное значение имеет практическая направленность программного материала, его нацеленность на формирование у детей речевых навыков.

Это направление обеспечивается прежде всего специальными уроками развития устной речи. Дети осваивают умения слушать вопросы учителя, товарищей и адекватно реагировать на них, самостоятельно вступать в речевые контакты с людьми, рассказывать о наблюдениях за предметами окружающего мира, о прочитанном, о собственном опыте, отчитываться в выполнении некоторых практических работ по темам данного раздела. Именно на уроках развития устной речи особенно интенсивно происходит обогащение словаря, синтакси-

ческих конструкций и связной речи детей. Кроме того, работа по развитию устной и формированию письменной связной речи продолжается на всех других уроках русского языка, о чем свидетельствуют названия каждого раздела программы: «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи».

Умение говорить у умственно отсталого ребенка, так же, как и у его нормально развивающегося сверстника, является результатом эмпирического освоения звуковой системы языка, словаря и грамматических форм. Умственно отсталые дети приходят в школу говорящими. Однако из-за нарушенного интеллекта их речь имеет столь существенные отклонения от нормы, что обучение делается возможным только при условии большой коррекционной работы.

Дальнейшее развитие речи у умственно отсталых детей определяется степенью осознания ими законов языка. При этом изучение грамматических, орфографических и стилистических закономерностей подчиняется практическим целям овладения речью. Реализация этих целей предполагает, что законы языка усваиваются учащимися вспомогательной школы в тех пределах, которые необходимы для совершенствования их речевой практики.

В соответствии с основной целью практической грамматики теоретические сведения отобраны в программе с учетом частотности употребления в речи той или иной грамматической категории, ее практического значения для совершенствования речевой деятельности умственно отсталых детей, а также малой научной дифференциации этого материала и его доступности для усвоения школьниками. Отобранная таким образом языковедческая информация создает некоторый запас знаний о составе слов, о простейших способах их образования. Учащиеся знакомятся с частями речи, с парадигмой их изменений, т.е. сознательнее овладевают умением сочетать слова друг с другом при построении предложений, орфографически правильно определять окончания слов при их записи.

Определенный теоретический материал из области синтаксиса (главные и второстепенные, однородные члены предложения, простые и сложные предложения) дает возможность поднять на более высокий уровень речевую практику школьников, способствует обогащению речи детей разнообразными формами слов и типами предложений (5).

Программа опускает такие грамматические темы, как разносклоняемые слова, существительные на -ие, -ия, -ий, субстантивированные прилагательные, не предусматривает изучение вопросительных, отрицательных, неопределенных и других разрядов местоимений ввиду того, что количество подобных слов невелико и частотность употребления их в речи незначительна. Если же в про-

цессе работы школьники встречают существительные и местоимения этих групп, указанные словоформы, учитель дает объяснения на уровне лексики.

При отборе учебного материала принимается во внимание, что для умственно отсталых школьников недоступны абстрактные понятия, обозначающие многоаспектные языковые признаки. Поэтому программа включает только те грамматические категории, для которых характерна научная дифференцированность. Так, причастие не изучается из-за того, что оно обладает многообразием признаков, присущих как самой этой части речи, так и глаголу и имени прилагательному (вид глагола, глагольные формы залога и времени, парадигма склонения прилагательного и др.).

Еще более сложны для детей грамматические обобщения, имеющие исключения, так как каждое отступление от основного правила отражает признаки, прямо противоположные тем, которые характеризуют основное понятие. Это относится, например, к теме «Спряжение глаголов», поскольку правило включает целую систему коррелятов. В частности, спряжение распознается по неопределенной форме глагола, однако ее отличительные признаки (суффиксы неопределенной формы) действуют только тогда, когда личные окончания глаголов находятся в безударном положении. Но и в этом случае правило применяется непоследовательно и содержит длинный ряд исключений (4 глагола на -ать, 7 - на -еть, глаголы с архаическими окончаниями, разноспрягаемые глаголы и др.). Вот почему программа ограничивает изучение темы «Спряжение глаголов» пределами наиболее употребительных слов.

Практическая направленность обучения проявляется также в том, что в старших классах не по всем темам систематического курса грамматики даются теоретические обобщения и соответствующая терминология. Некоторые темы учащиеся усваивают на основе грамматических комментариев и посредством практических упражнений. Примером является тема «Сложные предложения». Школьники учатся соединять простые предложения в сложные с помощью указанных в программе слов (союзы, союзные слова) или без них. Все теоретические обобщения по поводу семантико-структурных типов сложных предложений и терминологические обозначения остаются за пределами программы.

Определенную роль в практической направленности обучения выполняют задания стилистического характера, способствующие развитию правильной связной речи и преодолению таких недостатков, как неточность употребления слов, нарушение порядка их продуцирования в предложении, стереотипность в выборе конструкций, повторение одних и тех же слов в рядом стоящих предложениях, эмоциональная невыразительность речи.

Программа по русскому языку для умственно отсталых детей ориентирована на то, чтобы дать им хотя и элементарный, но законченный объем знаний

и умений в области грамматики и правописания и некоторые представления о творчестве русских классиков и современных писателей. Тенденция к законченности курса – также одно из проявлений практической направленности программного материала (1).

В 5 – 9 классах совершенствуется техника чтения, в частности, формируется навык беглого чтения, расширяются возможности в осознании читаемого материала, овладении различными формами пересказа. Старшеклассники учатся последовательно, грамотно и достаточно самостоятельно излагать свои мысли в устной и письменной формах, осваивают элементарные и грамматические понятия и связанные с ними правила правописания. На этом этапе основной метод работы – упражнения, однако в них вводят более трудный материал, задания усложняют; повышается самостоятельность учащихся в их выполнении. Кроме того, если в младших классах упражнения подводили школьников к некоторым языковым обобщениям, то в старших классах они служат целям закрепления нового материала (4).

## РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Олигофренопедагогика, согласуясь с закономерностями обучения умственно отсталых детей, использует следующие дидактические принципы: воспитывающего обучения; сознательности и активности учащихся в усвоении учебного материала; наглядности в сочетании со словесными средствами; доступности и прочности знаний; научности и систематичности обучения; дифференцированного и индивидуального подходов.

Один из важнейших принципов в олигофренопедагогике – принцип воспитывающего обучения. Уроки русского языка создают оптимальные условия для формирования у детей положительных привычек, стойких нравственных качеств. Принимая во внимание нарушение у умственно отсталых учащихся связей между предметно-образным и логическим мышлением, между словом и действием, учитель использует такие приемы работы, которые повышают воспитательное воздействие художественных произведений: выразительно прочитывает текст и целиком или наиболее важные для его понимания части, помогает детям сравнить поступки персонажей с их собственным поведением, по возможности перевести в реальный план описанную автором ситуацию.

Беседы о природе на уроках развития устной речи, наблюдения за погодой, за взаимосвязью природных явлений создают условия для элементарного осмысления окружающего мира.

Не менее значимым в коррекционной школе является принцип сознательности и активности обучения. Реализация принципа сознательности в процессе обучения русскому языку обеспечивается рядом условий. Во-первых, это отбор материала с учетом его доступности и практической значимости для совершенствования речевой практики школьников. Во-вторых, это концентрическое расположение материала, благодаря чему достигаются расчленение сложных связей на элементы и поэтапное усвоение каждого из элементов, составляющих единое целое. В-третьих, выделение подготовительного этапа, в течение которого устраняются некоторые недостатки речи и познавательной деятельности умственно отсталых детей, актуализируется и организуется имеющийся у них опыт. И наконец, в-четвертых, замедленный темп прохождения учебного материала.

На самих уроках русского языка широко используются приемы, повышающие активность мыслительной деятельности школьников и уровень осознания ими изучаемого материала. Это – сравнение и сопоставление, объяснение и доказательство, анализ и синтез, классификация и аналогия. Вместе с тем быстрое снижение познавательных интересов и мотивационной стороны речи, характерное для умственно отсталых учащихся, требует использования таких приемов и видов работы, которые постоянно поддерживают активность детей (наглядные опоры, практическая и игровая деятельность, разнообразие видов упражнений и заданий к ним). Для обеспечения переноса полученных знаний из одних условий в другие, для выработки навыка самоконтроля применяются упражнения типа «Проверяем себя», такие приемы работы, как «сигнализация», «маленький учитель», элементы программированного обучения и др.

Сознательность и активность тесно связаны с наглядностью обучения. Неполющенность чувственного опыта, вызванная интеллектуальной недостаточностью и нарушением аналитико-синтетической деятельности анализаторов, приводит к тому, что умственно отсталые дети слабо усваивают сведения, которые им сообщают, и тем более затрудняются применять их на практике. Знания, не опирающиеся на предшествующий опыт и не проверенные затем практикой, либо быстро забываются, либо становятся словесным штампом, косным стереотипом, что ведет к ошибкам в их использовании.

Умственно отсталым детям свойственны: бедность словаря и грамматического строя, элементарность синтаксических конструкций, примитивность связных высказываний, за которыми стоит не только слабое усвоение грамматических законов, но и, в первую очередь, ограниченность представлений о предметах и явлениях окружающего мира, об их связях и отношениях (2).

Фактически при обучении языку наглядные средства должны образовывать тот каркас, на основе которого будет формироваться языковая и речевая деятельность учащихся. Отсюда такое пристальное внимание к разнообразию видов наглядности и многоплановости их использования. На уроках русского языка применяются традиционные средства, такие, как натуральные предметы и явления, их объемные и плоскостные изображения, графическая наглядность, технические средства обучения. Кроме того, используется ряд специфических средств, которые не применяются на других уроках. Это мимика, жест, драматизация, дикция, выразительность чтения, опосредованная, или языковая, наглядность. Последний вид наглядных средств обучения предполагает организацию наблюдений за самой речью, за ее образностью, за различными языковыми компонентами, начиная со звука и кончая сложным фразовым единством – текстом.

Однако использовать в коррекционной школе только наглядные средства обучения недостаточно. Для того чтобы научить детей целенаправленно и пла-

номерно рассматривать предмет или явление, обобщать выделенные признаки, сравнивать их с изученными ранее, с присущими другому предмету или явлению, необходимо постоянно сочетать наглядность со словом (3).

К словесным средствам обучения, сочетающимся с наглядными, могут относиться вопросы («Что делает старший мальчик?»), реплики учителя («Обрати внимание на лапки гуся»), инструкции («Поставь ударение, найди безударную гласную»), развернутое объяснение учителя (биографические сведения о писателе или др.). Словесные средства помогают учащимся четко уяснить цель демонстрации наглядного материала («Рассмотри картинку и расскажи, что случилось с мальчиком»); постоянно регулируют деятельность школьников («Сравни клюв утки и курицы, дорисуй эти части головы. А теперь покажи лапки этих птиц» и т.п.); углубляют и делают более осознанными впечатления детей от прослушанного или увиденного («На картине В.Е. Маковского «Свидание» изображен Ванька Жуков? Докажи, что это не он»); организуют (планируют) высказывания учащихся («Расскажи сначала о лесе весной, потом о реке, а затем об играх детей»).

По мере перехода школьников из класса в класс изменяется характер наглядного материала (он становится более обобщенным за счет использования графических схем, таблиц, образных средств языка), дети получают возможность чаще выполнять языковые и речевые упражнения, воспринимать содержание произведения, опираясь на свой опыт.

Большое значение в усвоении аномальными школьниками русского языка имеют доступность сообщаемых знаний, отрабатываемых умений и навыков, а также прочность их сформированности.

С целью обеспечения доступности учебного материала русскому языку его отбирают на основе следующих критериев:

1. Уровень научной обобщенности. Новые правила, определения, выводы не должны содержать более двух абстрактных признаков. Например: «Имя существительное – это название предмета (первый признак). Оно отвечает на вопросы кто? что? (второй признак)». По мере дальнейшего изучения грамматического понятия дети знакомятся со все большим числом признаков, его определяющих. К тем же именам существительным, кроме значения предметности и формально-логического признака (вопроса), дается ряд морфологических признаков, через которые собственно и реализуется значение предметности, а именно: изменяемость по падежам, числам, наличие категорий рода, одушевленности-неодушевленности;

2. Связь с жизнью детей. Изучается сначала тот материал, который знаком школьникам по их собственному опыту или с которым они могут познакомиться посредством практической деятельности. Так, первоначально понятие «название предмета» дети соотносят со словами, имеющими ярко выраженное

лексическое значение предметности (стол, дерево), и только после отработки умения ставить вопрос граница словоупотребления расширяется за счет введения одушевленных, абстрактных, собирательных имен существительных. Первые тексты, которые читают дети, рассказывают о жизни школьников, о труде взрослых, о животных. Затем учащиеся узнают об истории нашей Родины, о ее героях, о проблемах нравственности;

3. Концентризм в подаче учебного материала. Расчленение сложных систем связей, о котором говорилось выше, неоднократное возвращение к ранее пройденному делают доступным для умственно отсталых детей усвоение относительно трудных понятий. Так, школьники поэтапно овладевают обозначением на письме мягкости-твердости согласных: сначала с помощью и – ы, затем я – а, потом ю – у и т. д.;

4. Обязательная подготовка учащихся к усвоению нового материала. Знакомство с текстом на уроках объяснительного или литературного чтения учитель предваряет экскурсиями, рассматриванием картин, просмотрами кинофильмов, посещением музеев и др. Изучение новой грамматической или орфографической темы опирается на ранее пройденный материал.

Важное значение для использования полученных знаний на практике имеет их прочность. Для ее обеспечения необходимо, во-первых, осознанное усвоение материала. Как известно, морфологический характер русского правописания, предписывающий единообразную фиксацию на письме всех значимых частей слова вне зависимости от их произношения, определяет рациональный способ овладения навыками грамотного письма, который опирается на осознанное усвоение орфографического правила и умение применять его на практике.

Во-вторых, нужна многократность закрепления изученного материала. У умственно отсталых учащихся умения и навыки вырабатываются медленно и отличаются неустойчивостью. Поэтому для прочного запоминания необходимо регулярное повторение.

В-третьих, требуются разнообразные упражнения. Это нужно для того, чтобы формируемые у учащихся умения и навыки становились более гибкими, чтобы вырабатывалась способность переносить полученные знания из одних условий в другие. Так, усвоив орфографическое правило, школьники упражняются на отдельных словах, предложениях, тексте; вставляют пропущенные буквы, самостоятельно находят слова с изучаемыми орфограммами, пишут различного рода диктанты, творческие работы и т. п.

Кроме того, модификация упражнений помогает школьнику более активно и целенаправленно запоминать материал.

В-четвертых, прочность усвоения знаний обеспечивается определенной степенью самостоятельности учащихся при выполнении заданий, которая зави-

сит от года обучения и сложности материала. Но в том и другом случае выполнение упражнений на этапе закрепления непременно сопровождается частичной или полной самостоятельностью школьников. Так, в процессе формирования умения писать изложения учащиеся проходят путь от коллективных форм работы во 2 классе и самостоятельных ответов на вопросы после тщательной отработки с учителем в 4 классе до письменного воспроизведения содержания текста без посторонней помощи в старших классах. В течение всего этого времени педагог учит детей сохранять в памяти прочитанное, отделять главное от несущественного, правильно использовать языковые средства (синонимы из текста, личные и указательные местоимения и др.) для обеспечения связности высказывания.

Если умственно отсталые дети оказываются не в состоянии усвоить практически значимый, но сложный материал, теоретические сведения сводят до минимума, а умения формируют в процессе выполнения упражнений. Так, уяснив основной отличительный признак сложных предложений (наличие двух групп подлежащего и сказуемого), учащиеся тренируются в построении сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, используя указанные в программе союзы и союзные слова (1).

Принцип научности тесно связан с принципом систематичности изложения материала. Система изложения научных знаний в первую очередь обеспечивается программой. Однако порядок размещения грамматического материала, зафиксированный в этом документе, не совпадает с системой, свойственной лингвистическим наукам, описывающим факты языка линейно. Концентризм расположения программного материала – это та педагогическая система, которая облегчает умственно отсталым школьникам усвоение знаний, овладение умениями и навыками. Эта система предполагает постепенное расширение сведений о ранее изученных предметах и явлениях, установление сходства и различия между ними.

Соблюдение принципа систематичности важно для учителя русского языка при подготовке и проведении уроков, так как пропуск одного, даже самого незначительного звена в общей цепи знаний приводит к непониманию детьми учебного материала, к механическому его заучиванию. Известно, что орфографические навыки формируются у умственно отсталых учащихся с большими трудностями. Для того чтобы облегчить решение этой задачи, отработку орфографического правила осуществляют сначала на отдельных словах, затем используется текст, где орфограммы на изучаемое правило выделены другим шрифтом или пропущены, далее – тексты, которые содержат орфограммы на резко отличные друг от друга правила (большая буква в именах собственных – безударные гласные), на сходные правила (звонкие и глухие согласные – без-

ударные гласные) и, наконец, тренировочные диктанты разных видов, над которыми работа ведется также в определенной системе.

Учитывая различия у школьников в степени и характере речевого недоразвития, сенсомоторной недостаточности, интеллектуальных нарушений, методика русского языка нацеливает учителя на широкое применение принципа дифференцированного и индивидуального подхода к детям в процессе обучения.

Традиционное распределение учащихся в классе на 3 группы (сильные, средние, слабые) для реализации дифференцированного подхода нечетко проясняет картину затруднений школьников, Это, в свою очередь, не дает возможности точно выбирать средства коррекционного воздействия.

Исследования, которые в течение многих лет вели В.В. Воронкова, В.Г. Петрова, показали, что дифференциация учащихся на группы для целенаправленного выявления недостатков развития должна определяться несколькими факторами, а именно возможностями детей в усвоении знаний, однородностью возникающих трудностей и причинами, лежащими в основе этих трудностей.

Так, сложное недоразвитие фонематического восприятия, которое вызывает ряд однотипных ошибок в письменных работах учащихся (замены, пропуски, перестановки), требует использования специальных приемов для коррекции недостатков у детей данной группы: составления условно-графической схемы слова до его записи, выкладывания кубиков по мере произнесения звукового ряда или звуков слова, записи по памяти предложения, проанализированного и воспринятого ранее зрительно, отгадывания слова по слогу, орфографического проговаривания и др. Иными словами, опора на более сохранные анализаторы, в данном случае зрительный и кинестетический, содействует выработке навыков письма и исправлению дефектов фонематического восприятия.

При реализации принципа дифференцированного подхода учитывается также тот факт, что выделенные типологические группы не могут быть стабильными. Они изменяются по составу в зависимости от характера урока русского языка (чтение, развитие речи или грамматика и правописание). Так, один и тот же ученик в силу определенного недостатка может испытывать трудности в усвоении письменной речи, но достаточно развернуто и легко давать устное описание предмета или же хорошо читать, но безграмотно писать. Состав групп меняется и по мере продвижения школьников в преодолении дефекта, поскольку оно не может у всех осуществляться в едином темпе.

Дифференцированный подход сочетается с индивидуальными приемами работы с детьми, поскольку даже сходные дефекты, как правило, проявляются в деятельности по-разному. Например, в группах учащихся с недостатками фо-

нематического слуха часто встречаются дети с нарушенным произношением. В связи с этим использование приемов, о которых говорилось выше, возможно только применительно к сохранным в речи звукам. Точность их восприятия и сопоставление со сходными фонемами первоначально отрабатываются на базе речи самого учителя («Дай мне картинку, где нарисована коза, а теперь дай картинку, где нарисована коса»; «Отгадай, одинаковые или разные слова я произнесла: мишка и мышка. Найди эти игрушки» и т.п.), а затем и речи школьников.

Разграничение требований по отношению к разным типологическим группам учащихся и к каждому ребенку индивидуально осуществляется с учетом возможностей детей и особенностей их дефекта. Так, у некоторых школьников наблюдается заметное увеличение числа ошибок в конце работы, учитель определяет причину этого явления и, исходя из нее, выбирает необходимые приемы воздействия.

Если у ученика имеет место общая двигательная недостаточность или нарушение моторики руки, в результате чего нарастает мышечное утомление, появляются болевые ощущения, рассеивается внимание, учитель ограничивает для него объем работы.

Если же ребенок возбудимый и у него нарушена работоспособность, вследствие чего быстро утрачивается интерес к уроку, учитель напоминает школьнику о цели задания, хвалит за работу на начальном этапе, ненадолго меняет вид его деятельности (предлагает вытереть доску, найти книгу), выражает одобрение и возвращает к прерванному упражнению.

Способы осуществления дифференцированного и индивидуального подхода должны быть такими, «чтобы в результате их применения отстающие учащиеся постепенно выравнивались и, в конце концов, могли включаться в коллективную работу наравне с другими» (5).

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

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

1. Коммуникативная направленность обучения;
2. Единство в реализации двух направлений работы: развития речи и мышления;
3. Обязательная мотивация языковой и речевой деятельности учащихся;
4. Формирование чувства языка и опора на него в учебной деятельности детей;
5. Взаимосвязь устной и письменной форм речи в процессе их развития.

Одним из ведущих принципов обучения русскому языку в условиях коррекционной школы является принцип коммуникативной направленности.

Речевое недоразвитие, слабость побудительных к речи мотивов вызывают у умственно отсталых детей затруднения в общении с окружающими людьми. Вместе с тем установлено, что целенаправленное воздействие на речь умственно отсталых детей приводит к ее совершенствованию, к развитию навыков более точного выражения мыслей, адекватного ведения диалога и даже навыков построения монологического высказывания. Именно эта закономерность требует, чтобы педагогическая деятельность учителя была нацелена на коррекцию недостатков всех сторон речи детей, на ее развитие и активизацию в той степени, в какой она может быть использована как средство общения.

Принцип коммуникативной направленности 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 их отработки школьники получают возможность осознавать некоторую лингвистическую информацию, усваивать и применять орфографические правила и, что особенно важно, более свободно пользоваться речью в коммуникативных целях.

Программа старших классов нацелена на реализацию этого принципа. Однако из-за большого объема теоретического материала в 5 – 9 классах на-

блюдается преобладание чисто грамматических упражнений, закрепляющих языковедческие сведения, однако не обеспечивающих их применение в речевой практике. А поскольку умственно отсталые дети быстро забывают грамматическую теорию, время, потраченное на выполнение этих упражнений, оказывается бесполезным для совершенствования речевой практики учащихся.

Реализация принципа коммуникативной направленности предполагает насыщенность процесса обучения речевыми упражнениями. К таковым относятся: ответы на вопросы; чтение диалогов с соответствующей интонацией, составление диалогов по образцу, на основе заданной ситуации; пересказ; обмен мнениями по поводу выполняемой работы; обсуждение кинофильмов; ролевые игры и др. Полученный в результате выполнения этих заданий речевой материал используется для решения лингвистических задач на уроках грамматики и правописания, экстралингвистических, информационных задач на уроках развития устной речи и чтения.

Принцип единства развития речи и мышления опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления. Нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталых детей приводит к неполноценности их речевой практики. В свою очередь, недоразвитие речи задерживает формирование логического мышления, затрудняет устранение недостатков наглядно-образной и наглядно-действенной его форм.

Внедрение в учебный процесс принципа единства развития речи и мышления осуществляется в двух направлениях. Во-первых, речь умственно отсталого ребенка формируется на основе наблюдений за предметами и явлениями окружающего мира и осмысления характерных для них связей. Необходимо, чтобы на специальных уроках развития речи темой беседы с детьми были предметы и явления, которые они или наблюдают в данный момент, или рассматривали ранее. Полученная таким образом информация и будет являться тем материалом, которым оперирует мышление и который одновременно используется как база для развития речи.

На уроке развития устной речи лексические значения слов осмысливаются также благодаря наблюдениям за предметами, за их действиями и признаками, в результате чего употребление слов становится более точным, например: грецкий орех, но кедровый орешек; кошка лакает, а собака пьет и др. Грамматическое значение языковых средств на практическом уровне закрепляется в упражнениях. Например:

- называние предмета и его действия, тренировка в правильном согласовании сказуемого с подлежащим: курица клюет зерно, цыплята тоже клюют зерна;

- выделение основного корма для животных и упражнения в выборе нужной словоформы для обозначения этого факта в речи: у зайца капуста, а у медведя мед; у лисицы курица, а у белки орешки и т.д.

Принцип единства развития речи и мышления реализуется и с помощью методов и приемов обучения, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность детей. Прежде всего, это те методы и приемы, которые составляют суть мыслительных операций. К таковым относятся анализ и синтез, конкретизация и обобщение, сравнение и классификация.

Из методов, различающихся по источникам получения знаний, наиболее употребительным для уроков русского языка является метод беседы. Его эффективность с точки зрения единства развития речи и мышления зависит от проблемности самой беседы, ее эвристичности. Так, к рассказу А.П. Чехова «Хамелеон» в 7 классе наиболее оптимальны для развития школьников вопросы типа: что случилось на базарной площади? Как надзиратель Очумелов разбирал дело с собакой? Почему менялось его решение? Для того чтобы ответить на подобные вопросы, надо воспроизвести информацию в обобщенном виде, проследить путь принятия главным действующим лицом тех или иных решений, объяснить его поступки. А вот вопросы типа: где разворачивается действие? Кто идет по базарной площади? Чей крик привлекает внимание Очумелова? – ориентируют учащихся лишь на воспроизведение информации в той же последовательности, в которой она дана в тексте. Такое пассивное репродуцирование содержания хотя и закрепляет речевые конструкции, но степень развития мыслительных способностей учащихся не повышает. Целесообразность использования продуктивных методов обучения не исключает применения репродукции.

Не менее значимым является принцип повышения языковой и речевой мотивации. Психологи и методисты специальной школы неоднократно отмечали наличие у умственно отсталых детей речевой замкнутости, слабости речевой мотивации. Отбор содержания материала по чтению в значительной степени влияет на повышение речевой активности школьников: эмоциональная напряженность произведений, созвучие опыту детей, психологические жизненно-проблемные ситуации – все это вызывает интерес к теме, желание в той или иной степени участвовать в оценке поступков героя, рассказывать о своих личных переживаниях в связи с возникающими ассоциациями.

Положительное влияние на речевую активность учащихся может иметь и структура урока. Так, на уроке чтения важно устанавливать дозировку времени по каждой его структурной единице, чередовать устную речь (говорение) с письменной (чтение), четко соблюдать логику перехода от одного этапа урока к другому. Например, на следующем после чтения 1-й главы повести В. Коро-

ленко «Дети подземелья» (7 класс) уроке можно провести проверку домашнего задания таким образом:

Ответы на вопросы.

От чьего имени ведется рассказ? Кто такой Вася?

Что думают друг о друге отец и сын?

Почему судья так непримиримо относится к Васе?

Каким же Вася является в действительности? Докажите свое; мнение.

Выборочное чтение по плану.

Вася - чужой в доме.

Мнение окружающих о мальчике.

Душевные переживания Васи.

На уроках грамматики и правописания школьники учатся сопоставлять простые и сложные предложения (7 – 9 классы), правильно употреблять их в речи. Для того чтобы эта работа на протяжении всего урока вызывала активную речевую деятельность учеников, можно использовать следующие виды языковых и речевых упражнений:

1. Чтение предложений, записанных на доске, с соответствующей интонацией, выбор среди них простых и сложных предложений, сравнение каждой группы по основным грамматическим признакам.

2. Работа с учебником. Составление из простых предложений сложных. Расстановка знаков препинания, выделение главных членов предложения.

3. Работа с карточками. Чтение предложений парами (простое и сложное) по смыслу. Установление порядка их следования, обоснование этой очередности с точки зрения содержания и языковой связи одного предложения с другим (наличие связующих местоимений, наречий, видовременных форм глагола, порядок слов). Записывание в тетради, например: «Вчера ученики нашей школы ходили на стадион». Там старшеклассники участвовали в спортивной эстафете, а младшие школьники показывали вольные упражнения.

4. Ответы на вопросы: где вы были вчера? Что делали там ты и твой Друг? Разные ответы определяют и различный схематический анализ составленных по вопросам предложений. В связи с этим следует отметить, что принятый в настоящее время способ подчеркивания всех второстепенных членов предложения волнистой линией (так же подчеркивается одна из частей речи – прилагательное) не только не помогает школьникам различать члены предложения и части речи, но и вносит еще большую путаницу. Наши наблюдения показали, что для выделения всех второстепенных членов предпочтительнее пользоваться особым знаком, например, пунктиром. При этом необходимо схематически изображать предложения.

5. Составление предложений по схеме с заданным содержанием, например, оценка поступков людей в различных ситуациях: один из одноклассников

показывает высокие результаты в работе на заводе. Задание: скажите об этом и оцените его деятельность. Миша Лебедев работает на заводе. Он выполнил задание первым, и мастер очень хвалил его (или: Он хорошо выполнил задание, и наш класс гордится им).

6. Составление текста по аналогии. Выделение сложных и простых предложений. Например: дано описание поведения Костылина в первой встрече с врагом. Задание: записать рассказ о Жилине, употребив те же конструкции, но с противоположным по смыслу содержанием. Провести анализ структуры предложений и дать его обоснование.

Большое значение для стимулирования речевой активности школьников имеет поведение учителя на уроке. Педагог вызывает и направляет интерес учеников, поддерживает его путем поощрения, с помощью отметки, посредством установления в классе доброжелательных отношений. Играя активную роль в организации урока, учитель не ограничивает при этом речевую активность детей.

Тесно связан с предыдущими принципами принцип формирования чувства языка и опоры на него. В условиях нормального развития ребенок в процессе общения со взрослыми бессознательно (или на уровне неотчетливого осознания) усваивает языковые нормы и использует их в коммуникативных целях. Интуитивное усвоение законов языка проявляется на всех его уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и стилистическом. При этом не только осуществляется правильное употребление знакомых слов и их сочетаний, но и происходит очень сложный процесс развития интереса к языковой материи, к осмыслению различных средств языка: слов, словосочетаний, предложений, к активному пользованию этими средствами.

У умственно отсталых учащихся чувство языка не развивается в дошкольном периоде, поскольку их речевая практика предельно ограничена, а главное – интуитивно не осознана для того, чтобы разные единицы языка вошли в круг их интересов (1). Затруднения в понимании лексического значения слов препятствуют развитию у детей интереса к формальной стороне речи, к выделению языковых единиц, к их структуре и способу образования слов.

Благодаря предшествующему речевому опыту и сформированному чувству языка нормальный ребенок получает возможность успешно усваивать в школе законы фонетики, словообразования, грамматики и сознательно следовать им в речи. В обучении нормальных детей четко срабатывает та закономерность усвоения языка, которая была сформулирована еще Ф.И. Буслаевым: сначала упражнения, а потом отчетливое осознание.

Эта закономерность должна прослеживаться и в обучении умственно отсталых детей, поскольку их развитие осуществляется по тем же законам. В старших классах наличие первоначальных языковых обобщений дает учащимся

возможность отвлекаться от предметного содержания слов, объективизировать речь, усваивать теоретические законы грамматики. Анализ звукового состава слов, словоформ, предложений в той или иной степени помогает осознавать способы организации и употребления в речи единиц различных языковых уровней.

В качестве методического принципа рассматривается также и взаимодействие работы над устной и письменной речью. Та и другая формы речи служат средством общения. Устная речь, как спонтанное образование, опережает письменную. Она выполняет функцию общения в процессе непосредственного взаимодействия собеседников и располагает различными выразительными средствами: интонацией, мимикой, жестами.

Наличие собеседника, общность обстановки, а также другие экстралингвистические (внеязыковые) факторы позволяют использовать усеченные конструкции предложений, ограниченный словарный запас.

Письменная речь формируется на базе устной и фактически кодирует ее. Однако, являясь достаточно сложным образованием, письменная речь обладает рядом таких особенностей, которые делают эту форму общения отличной от устной формы.

Характеризуя письменную речь как определенный вид речевой деятельности, психологи отмечают большую степень ее абстрактности, развернутости, регламентированности по сравнению с устной. Этим видом речевой деятельности учащиеся овладевают только в процессе обучения. Формируемая на базе устной, письменная речь, с ее большей полнотой, развернутостью и логичностью, на определенном этапе своего развития начинает активно влиять на устную.

У умственно отсталых учащихся неполноценны обе формы речи. Но, как показали исследования Л.В. Занкова, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Р.К. Луцкиной, письменная форма речи у умственно отсталых школьников на определенном этапе ее развития оказывается более совершенной по сравнению с устной речью. Объясняя этот феномен, авторы указывают на такое качество реализации письменной речи, как продолжительность во времени, создающая условия для обдумывания мысли и более четкого ее оформления.

Наличие у школьников в разные периоды обучения (младшие или старшие классы) более продуктивно развитой формы речи 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. Так, сложные предложения вначале отрабатывают на уроках развития устной речи, затем

на уроках грамматики и правописания изучаются их грамматические признаки и нормы употребления в письменной речи.

Предварительная устная подготовка к построению письменных высказываний – одно из условий методически правильной организации работы над письменной формой речи. Школьники анализируют слова, отрабатывают содержание, грамматическое и стилистическое оформление предложений и частей текста перед их фиксацией в тетрадах. Внимание детей должно быть также сосредоточено на отработке правильной мелодики речи, синтаксических пауз (пока это направление реализуется не систематически). Упражнение в точном интонировании устной речи способствует формированию умений делить речевой поток на предложения, определять их специфику на основе интонации. Приобретенные таким образом умения предупреждают появление в письменной речи ошибок типа нанизывания предложений друг на друга, неадекватного разрыва предложений, неправильного использования знаков препинания.

Не менее важно как можно чаще на уроках грамматики и правописания использовать творческие письменные задания в форме небольших сочинений, изложений, свободных диктантов. В этом случае более регламентированный и фиксированный грамматический строй письменной речи частично устраняет недостатки устной речи, позволяет целенаправленнее работать над исправлением стилистических и грамматических ошибок (1).

Таким образом, взаимодействие устной и письменной речи благотворно влияет на совершенствование обеих форм.

Совокупность методических принципов, неукоснительная реализация их в процессе обучения родному языку, их взаимодействие с общедидактическими принципами способствуют повышению развивающего потенциала уроков русского языка, более успешной реализации коррекционных целей обучения.

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК И РАБОТА 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 школе для этой цели используются следующие виды упражнений: соотнесение орфограммы с определенным правилом, звуковой анализ слова, четкое его проговаривание; условно-графическая запись слова; составление слов из букв разрезной азбуки, запись слов на плакатах с выделением цветной тушью изучаемой орфограммы; использование цветных мелков и карандашей при записи слов на доске и в тетрадях; применение правил с обязательным объяснением; широкое использование предупредительных диктантов разного вида (слуховой, зрительный, письмо по памяти, комментированное письмо); соблюдение орфографического (речевого) и гигиенического режима на уроке.

Соблюдение орфографического режима экономит нервные силы ребенка, вырабатывает у него динамический стереотип работы, который поддерживается на протяжении всех лет обучения в школе. Сюда входят определенный порядок ведения тетрадей, их регулярная проверка, обязательная работа над ошибками; соответствующий шрифт используемых наглядных пособий, их эстетичность, единообразие цвета для выделения различных орфограмм; грамотная речь всех работников школы.

В случае индивидуальных затруднений, возникающих у учеников из-за нарушения слухового периферического аппарата, фонематического слуха, логопатических ошибок, быстрой утомляемости, замедленного темпа работы, учителю следует заранее планировать помощь таким детям. В каждом конкретном случае ее приемы должны быть строго индивидуализированы. Так, если у ребенка наблюдается нарушение слуха, учитель специально для него повторяет диктуемое предложение, кладет руку ученика на свою гортань, произносит слово, растягивая смешиваемый звук для более четкого его звучания. Зная о медленном темпе работы некоторых детей, он разрешит им пропустить одно-два предложения, находит возможность за что-то похвалить ребенка с нарушением работоспособности и т.п.

Не менее важное значение, для формирования орфографической грамотности учащихся имеет и правильно организованная работа над ошибками. Эф-

фективность работы над ошибками зависит от систематичности ее проведения, от разнообразия видов упражнений, нацеленных на закрепление слабо усвоенных орфограмм, от максимальной для данной категории детей их активности в процессе самостоятельной деятельности по осознанию ошибочных написаний, от наличия индивидуального подхода к каждому ученику.

Система работы над ошибками предусматривает следующие традиционные этапы:

1. Исправление ошибок с учетом способности школьников к самостоятельной деятельности и уровня усвоения правила;

2. Анализ ошибочных написаний, выделение группы ошибок, типичных для класса и для каждого ученика;

Для дифференцированного исправления ошибок и последующей индивидуализации самостоятельной работы детей над ошибками желательно систематически заполнять таблицу «Работа над ошибками». Таблицу заполняет учитель по мере изучения детьми орфографических правил. Школьники, выполняя упражнение, выделяют орфограммы так, как указано в таблице.

При исправлении ошибок учитель по-разному определяет долю последующей самостоятельности в работе над ними каждого школьника. В тетрадях слабых учеников он исправляет ошибку, на поля выносит номер соответствующего орфографического правила, под которым оно значится, выписывает слово, которое неверно написал ученик, и, если нужно, подбирает проверочное. По отношению к группе со средней успеваемостью объем помощи уменьшается. Учитель также исправляет ошибки, но на поля выносит только номер правила. В тетрадях школьников с хорошей успеваемостью напротив исправленной ошибки ставится на полях вертикальная черточка, которая сигнализирует о неправильно написанной орфограмме. Ученик должен поработать над ней самостоятельно: соотнести исправленную ошибку с правилом, найдя его в таблице, выполнить операции, которые в ней указаны.

В письменных проверочных работах учитель исправляет все ошибки, но на поля выносит только те, над которыми дети будут работать самостоятельно. Количество слов, отмеченных на полях, как показала практика, не должно превышать четырех-шести (в зависимости от темпа работы детей) даже тогда, когда общее число ошибок значительно больше. В противном случае работа начинает выполняться механически, и в ней оказывается больше ошибок, чем в самом диктанте.

С целью наиболее точного отбора слов для фронтальной и индивидуальной работы учитель анализирует ошибки сразу после их исправления, до вынесения слов на поля. Анализ ошибок можно выполнять по таблице, число ошибок подсчитывается по горизонтали (общее количество у каждого ученика) и вертикали (количество ошибок класса на каждое правило).

Регулярный анализ, который выполняется по данной схеме, позволяет учителю четко просчитывать динамику формирования орфографического навыка, как у отдельных учеников, так и у класса в целом, своевременно принимать необходимые меры по закреплению слабо усвоенных орфограмм.

Ориентируясь на проведенный анализ, педагог отбирает для фронтальной работы слова, которые написаны неверно большинством детей, и включает их в план урока, где после каждого из этих слов указывает фамилии учеников, допустивших данные ошибки. Слова для коллективного анализа следует группировать вокруг не более чем двух-трех правил, с которыми ведется работа на протяжении основной части урока. Далее учитель ставит на полях тетрадей школьников номера орфограмм (согласно стендовой таблице) против слов, с которыми они должны самостоятельно работать и которые не совпадают с орфограммами, уже отобранными для коллективного анализа.

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 на отдельные этапы урока регулируется в зависимости от количества материала, значимости данного этапа для закрепления орфографического правила, степени подготовленности детей к работе (1).

В начале урока рациональнее познакомить детей только с общими результатами письменной работы, похвалить одних, выразить недовольство другими, но не объявлять оценки каждого ученика. Такой подход к организации деятельности школьников помогает сохранить у них работоспособность, не вызывает негативную реакцию, обиду, излишнюю расторможенность. Затем учитель сообщает, какие правила оказались менее всего усвоенными, над чем, следует работать всему классу.

Второй этап начинается с записи даты и темы урока. Поскольку тетради для контрольных работ детям не раздают, школьники выполняют разбор ошибок в рабочих тетрадях, которые должны оставаться у них и для работы над домашним заданием.

Приступая к фронтальной работе, педагог зачитывает группу слов, орфограммы в которых были написаны неверно многими учащимися, и спрашивает, какое правило следует применить. Если ответ дается неточный, учитель просит прочитать название правила по таблице, вызывает ученика, который допустил ошибку в диктанте и фамилия которого записана в плане. Под диктовку учителя ребенок пишет слово на доске (остальные – в тетрадях) и объясняет, как надо

писать слово. Далее он подчеркивает орфограмму, записывает пример на это правило. Если ученик не справляется со своей задачей, класс помогает ему выполнить необходимый анализ и подобрать дополнительный пример.

Задание третьего этапа урока, в отличие от предыдущего, рассчитано на формирование умения быстро ориентироваться в применении правил. В связи с этим подробный разбор орфограмм здесь не проводится. Дети называют только правило. Упражнения для данного этапа должны быть интересными по форме. Они должны снять напряжение, которое возникло у детей от предыдущей трудной аналитической работы. Можно рекомендовать такие виды занятий:

1. Картинный диктант. Учащиеся записывают название картинки, проговаривают слово по слогам, указывают орфограмму;

2. Самодиктант. Школьники самостоятельно дополняют и записывают последнее слово-рифму в продиктованном учителем двустишии. Например:

Ах, какое объедение  
земляничное ... (*варенье*).

3. Отгадывание загадок и записывание отгадок к каждой из них. Планируя этот вид работы, необходимо правильно отбирать загадки, для того чтобы обоснование отгадки не занимало много времени. Поэтому загадки типа «Весело журчат, друг с другом сливаются, в реку превращаются» (ручьи) предпочтительней, чем загадки типа «Летом в шубах, а зимой голые» (деревья), поскольку во втором случае имеет место сложная метафора, требующая сложного разъяснения;

4. Диктант «Проверяем себя». Ученики подбирают примеры на правило, затем один из них диктует свое слово и вызывает одноклассника для проговаривания записанного слова по слогам и определения орфограммы;

5. Работа с перфокартой, в которой проставляются нужная орфограмма и ее номер по таблице;

6. Работа с карточками, где в предложении вместо слова вставлена картинка, название которой нужно записать правильно;

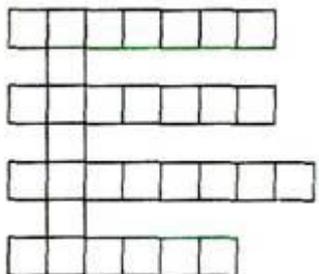
7. Творческие виды работ: придумывание и запись предложений к каждой картинке серии; составление предложений по опорным словам с целевой установкой на письменный рассказ; запись короткого изложения; включение пропущенных предложений в рассказ и др. (1, 5).

Самый сложный этап урока – самостоятельная работа над ошибками, которая начинается с раздачи тетрадей для диктантов. Дети знакомятся со словами, над которыми им предстоит работать самостоятельно. Для того чтобы облегчить детям подбор примеров на правило, учитель предлагает использовать учебник. Школьники, зная название правила (они всегда могут уточнить его по таблице), по оглавлению находят нужные страницы и выбирают соответствующие слова. Такая работа приучает к использованию учебника в качестве справочника, неоднократно возвращает школьников к пройденному материалу.

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, стихотворений с незаконченными рифмами, загадочных кругов. Например:

1. Кроссворд.

1) Разгадай кроссворд.



*По горизонтали.*

Домашнее животное с носом-пяточком.

Неразлучные товарищи.

Животное-кривляка.

Наряд деревьев.

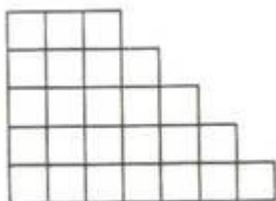
*По вертикали.*

Зимующие маленькие птички.

2) Запиши слова. Определи, на какое они правило.

2. Лесенка.

1) Запиши слова в каждую ступеньку лесенки.



1. Царь зверей.

2. Часть слова.

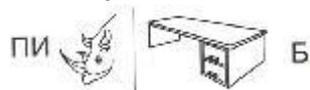
3. Ботинки, сапоги – это ... .

4. Молочный продукт.

5. Зверь, который живет в берлоге.

2) Запиши слова. Определи, на какое они правило.

3. Ребусы.



1) Составь и запиши слова.

2) Скажи, на какое они правило.

4. отгадай слова.

1) Отгадай последние слова в этих строчках.

Пришли морозные деньки,

Нужны нам лыжи и ....

Солнце светит целый день,

От жары я прячусь в ....

2) Запиши слова. Определи, на какое они правило.

5. Отгадай загадки.

1) Отгадай загадки.

Спереди пяточок, а сзади крючок.

Из почек появляются,

Весной распускаются,

Осенью увядают

И все опадают.

Летом в зеленой одежде, а зимой голые.

2) Запиши отгадки. Определи, на какое правило эти слова.

Учитель раздает карточки, ставя на обороте фамилию учащегося. Это дает возможность ориентироваться, какую карточку предложить в следующий раз ученику, который работает без ошибок, а также оценить работу тех детей, фамилии которых часто повторяются на карточках. Приступая к выполнению задания, школьники воспроизводят в тетрадях рисунок кроссворда, затем отгадывают и записывают слова. Подобные упражнения должны стать своего рода наградой для детей, не допускающих ошибок.

Домашнее задание можно предлагать только тем ученикам, в диктанте которых были ошибки. Это еще одно поощрение тем, кто справился с диктантом.

Старшеклассникам, в диктантах которых были допущены ошибки, задание дают на карточках или по учебнику, где есть тексты с пропуском нужных орфограмм. Школьники могут также составить и записать без помощи учителя предложения с каждым словом, проанализированным ими в самостоятельной работе над ошибками.

Проделанная работа дает положительный эффект, так как учащиеся повторяют слова многократно, используя зрительный, моторный, речедвигательный и слуховой анализаторы. Постоянное возвращение к анализу орфограмм повышает осознанность усвоения орфографического правила. Использование игровых элементов, наглядного материала повышает мотивационную сторону деятельности детей в овладении навыком грамотного письма.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одним из эффективных методов обучения умственно отсталых детей 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. Поэтому во многих случаях она является наиболее эффективным средством повышения речевой мотивации и отработки необходимых умений и навыков.

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 после показа игровых действий целесообразно, чтобы школьники выполнили их вместе с учителем.

Надо сказать, что роль учителя остается значительной на всем протяжении игры. Эффективность игры во многом зависит от эмоционального отношения к ней педагога, от его заинтересованности в результатах. Кроме того, поскольку не все школьники одновременно усваивают игровые правила, учитель продолжает помогать им в процессе игры. Эта помощь должна быть по возможности скрытой от других учеников, чтобы у всех – и у слабых, и у сильных – создавалось впечатление равноценности их участия. Ребенку можно помочь, упростив материал игры, напомнив последовательность выполнения задания или сократив объем мыслительных операций. Упрощение содержания работы помогает слабоуспевающим школьникам не чувствовать себя ущемленными, играть наравне с другими, не терять интереса к игре и даже выигрывать. В другом случае можно уменьшить количество заданий для слабых учащих.

Для того чтобы при неоднократном использовании игры интерес к ней не снижался, ее можно модифицировать за счет замены оборудования или введения новых правил.

Все дидактические игры предполагают при их завершении выявление победителя в лице ученика или группы. Подведение итогов работы проходит при активном участии всего класса. Важный эмоциональный момент – поздравле-

ние победителя: вручение вымпела, игровых фишек, жетонов и т.п. Пренебрежение этим условием ведет к угасанию интереса, к потере игровой задачи.

Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием, этапом урока, на котором она проводится. Дидактическая игра может быть использована на различных этапах урока. Так, во время проверки домашнего задания можно провести игру «Кто вернее и быстрее?». Осуществляется перекрестная проверка, учитель проходит по рядам, наблюдая за действиями детей. Тем, кто успешно выполнил домашнее задание, а также тем, кто правильно осуществил проверку, вручаются дополнительные жетоны. Если в ходе урока используется несколько игр, в конце его жетоны предъявляются учителю для получения соответствующей оценки (5 жетонов – отличная отметка, 4 – хорошая и т.п.).

Особенно целесообразны дидактические игры на этапах повторения и закрепления. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости или заторможенности, из сложности материала, с которым будут работать школьники. Если какое-то задание требует от учащихся большого интеллектуального напряжения, лучше отделить его от следующего упражнения, используя для той цели игру, которая повысит эмоциональный тонус детей, внесет определенную разрядку в общий ход урока. В случае вялости, заторможенности класса дидактическая игра может неоднократно сопровождать закрепление или повторение темы.

## ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ДИСГРАФИИ) И НЕДОРАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Одним из ярких проявлений неуспешности в изучении русского языка обучающимися с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) является: большое количество ошибок на письме, бедность словарного запаса, замедленное чтение и т. д. Проблемы дисграфии затрудняют обучение в школе у каждого пятого ребенка. Ошибки возникают во всех видах письма (диктант, списывание, спонтанное письмо) и нередко сочетаются с хорошим знанием правил грамматики и орфографии. В процессе письма могут отражаться дефекты развития речи ребенка, бедность словаря, трудности языкового анализа, речевого внимания и памяти; несформированность механизмов, отвечающих за состояние «фона» двигательной активности, тонус мышц, поддержание позы, координацию движений; несформированность пространственных представлений, межполушарного взаимодействия и др.

С целью активного включения ребенка в процесс овладения практикой употребления русских грамматических и орфографических норм, практикой речевого общения и специфической переработки (обобщения) своего и чужого коммуникативного опыта можно использовать игру.

Полиmodalность воздействия игр (развитие произвольного внимания и контроля, когнитивных функций, и, прежде всего, восприятия, внимания и памяти, улучшение мелкой моторики рук, формирование глобального чтения и др.) позитивно влияет на преодоление разных механизмов недоразвития устной и письменной речи.

Важным позитивным моментом в использовании игр, корригирующих трудности в овладении русским языком, является наличие практически во всех играх момента соревнования, усиливающего интерес к работе с речевым материалом и активность ребенка в совместной деятельности. Кроме того, внимание всех детей приковано к возможным ошибкам партнера (понижающим его шансы выиграть в игре), что формирует собственный контроль в речевых операциях – важнейшее условие преодоления дисграфии.

Многие описанные ниже игры могут быть применены для детей разного возраста при условии тщательного отбора, соответствующего, каждой возрастной группе языкового материала. Это соответствие определяется как программами школьного обучения в каждом классе, так и уровнем речевого и общего

когнитивного развития каждого ребенка, определяемом на предварительном комплексном нейропсихологическом обследовании.

Обучающие игры по русскому языку можно разделить условно на игры, развивающие речь (словарь, навыки составления фраз), и игры, развивающие грамотность на письме, хотя, в основном, оба вида игр способствуют улучшению всех форм устной и письменной речи.

### **Игры, развивающие грамотность**

«АЛФАВИТ». Игра основана на правилах элементарных карточных игр. Она помогает закрепить знания последовательности букв в алфавите, сформировать графический образ слова, провести анализ и осознать написание слова, расширяет словарный запас. Кроме этого, игра развивает зрительное восприятие, внимание, зрительную память, учит продумывать свои ходы на несколько шагов вперед.

Материал: набор из 33 карточек с буквами русского алфавита.

Количество играющих: от 2 до 5.

Возраст играющих: от 8 лет.

Правила игры: каждый ребенок получает от 6 до 8 карточек с буквами (количество зависит от числа играющих) и держит их в руках, пряча от партнеров по игре. Первым делает ход тот, у кого оказалась самая первая буква по алфавиту. Он выкладывает одну из карточек и называет слово на данную букву. Следующий игрок должен положить сверху карточку с одной из букв названного слова и тоже назвать слово на эту, новую букву. Если такой карточки у игрока нет, он пропускает ход. Зная «свои» буквы, ребенок может предвидеть, каких букв нет у противника, т. е. планировать свои ходы так, чтобы вынудить противника пропустить ход. Если в слове есть буквы Ъ, Ь, Ы, то есть те, слова с которых не начинаются, то карточки с этими буквами тоже выкладываются, но их обладатель после сделанного хода убирает стопку карточек с теми буквами, на которые слова уже были названы, в «бито», а сам сохраняет право на ход с любой буквы, то есть игра как бы начинается заново. После того, как часть карточек ушла в «бито», все участники добирают из «колоды» столько карточек с буквами, сколько не хватает каждому до восьми. При этом получается, что в игре участвуют все буквы. Для усложнения игры с более старшими или более развитыми детьми, можно предложить детям называть слова, в которых данная буква стоит на втором (третьем, последнем) месте.

Выигрывает тот, кто первым выложил все свои карточки с буквами.

«ПОЛЕТ НА ЛУНУ». Игра основана на правилах популярных детских игр с фишками и кубиком, определяющим число ходов. Игра может решать различные задачи: закрепление образа написанного слова, повторение правил

орфографии, употребление слов в различных грамматических формах, т. е. тренировка навыков словоизменения, закрепление навыка поиска проверочных слов для безударных гласных, а также составление рассказов и пересказов. Игра может быть проведена не только в устной, но и в письменной форме или с элементами письма.

Материал: игровое поле с изображенной на нем траекторией полета на Луну от старта до финиша с пронумерованными этапами, фишки или фигурки пилотов, кубик, лист с заданиями. Количество играющих: не ограничено.

Возраст играющих: от пяти до пятнадцати лет (в зависимости от заданий).

Правила игры: игровое поле раскладывается на плоской поверхности (на столе или на полу), на старте устанавливаются фишки каждого игрока. Первым делает ход тот, кто выбросил самое большое число на кубике. Затем каждый игрок делает такое количество шагов, которое указывает ему брошенный кубик. Но чтобы получить право сделать очередной ход, необходимо выполнить задание (придумай три слова на букву А, запиши пять слов под диктовку, составь предложение по схеме и т. д.). Если задание не выполнено, то пилот остается на прежней орбите. Побеждает тот, кто первым достигнет Луны. Можно сразу провести весь цикл, можно разделить его на несколько этапов. Педагог составляет разные по темам и по сложности задания, в зависимости от индивидуальных проблем каждого ребенка.

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЛОТО.** Игра помогает усвоить на произвольном уровне различные правила русского языка, увидеть сложности ребенка в их усвоении и понимании. Может быть проведена как в устной, так и в письменной форме.

Материал: 100 карточек по основным орфографическим темам школьной программы (написание Ъ после шипящих, правописание приставок «пре-при», слитное/дефисное написание наречий и т. д.), по 10 карточек на каждое правило со словами, в которых пропущены буквы, (то есть имеется несколько комплектов карточек на каждое правило орфографии), 100 плоских прямоугольных фишек. На каждой карточке, в зависимости от правила, имеются от трех до шести слов, не повторяющихся на другой карточке (рис. 1), и картинка, не обязательно связанная по значению со словами на карточке (предметное или веселое сюжетное изображение, повышающее эмоциональный фон игры и способствующее запоминанию изучаемого материала).

## Пример игровой карточки грамматического лото

Пр_лететь	Пр_рвать
Пр_милый	Пр_фронтной
Пр_клеить	

Количество играющих: от 2 до 5. Возраст играющих: от 8 до 15 лет.

Правила игры: ведущий (педагог) выбирает орфографическое правило для закрепления, соответствующее уровню речевого развития и школьным проблемам ребенка, раздает участникам по 2 карточки, называет различные составляющие правила (на каждой карточке имеются по одному слову на каждую составляющую правило) и просит играющих закрывать плоскими фишками слова на карточке в соответствии с названным условием. Например: закрой слово, в котором приставка «пре» имеет значение слова «очень», закрой слово, в котором приставка «при» имеет значение присоединения, закрой слово, в котором приставка «при» имеет значение неполного действия, закрой слово, в котором приставка «пре» имеет значение близкое к приставке «пере», закрой слово, в котором приставка «при» имеет значение близости. У играющего всегда должно оставаться одно незакрытое контрольное слово для последующего угадывания (самостоятельного выведения правила).

В нашем примере это будет слово с приставкой «при» в значении близости. Другие играющие контролируют правильность выбора слова, и в случае ошибки играющий пропускает ход, а названное правило повторяется через несколько ходов. Выигрывает тот, кто первым закрыл все нужные слова на своей карточке и сформулировал правило по контрольному слову (самостоятельно или с помощью других игроков). Играющие могут закончить игру или обменяться карточками, или взять новые на эту же тему (на этом или следующем занятии), и соревнование продолжается.

Игра может быть продолжена в письменной форме. Ведущий просит выписать с карточки все слова в два столбика: с приставкой «при» и с приставкой «пре». Придумать с ними предложения или составить целый рассказ, используя все слова. Выигрывает тот, кто первый справился с заданием и не сделал ошибок. Ведущий просматривает тут же написанный текст и подчеркивает ошибки, на исправление которых тоже требуется время, то есть ребенок, закончивший первым, может в результате оказаться последним. Это условие игры способст-

вует, в конечном счете, преодолению импульсивности на письме – одного из существенных механизмов дисграфии, а также переходу от внешнего контроля со стороны взрослого и других детей, участвующих в игре, к самоконтролю.

«ГРАММИНО». Игра основана на правилах игры в домино. Она развивает зрительную память, помогает применять правила и закреплять написание словарных слов на произвольном уровне.

Материал: 28 карточек, разделенных, как костяшки домино, на две части: в одной части записано слово с пропущенной буквой, в другой части одна из букв русского алфавита. Имеется несколько комплектов карточек домино «граммино» на каждое правило орфографии.

Количество играющих: от 2 до 6.

Возраст играющих: от 8 до 15 лет.

Правила игры: каждый игрок берет 7 карточек из «базара». Одна из карточек «базара» кладется в центр стола. Первый игрок должен выбрать из своих карточек или карточку с буквой, которая пропущена в этом слове, или карточку со словом, в котором должна быть имеющаяся буква. Игроки ходят по очереди. Если нужной карточки нет, то игрок отправляется на «базар» и берет там карточки, пока не получает нужную. Выигрывает тот, кто первым избавится от всех своих карточек.

«СЛОВЕСНЫЙ БОЙ». Игра тренирует правила орфографии на практике их употребления и повышает грамотность ребенка, расширяет словарный запас, помогает сформировать графический образ слова, преодолеть пространственные трудности, выработать правильную стратегию решения задачи, т. е. эта игра содержит в себе элементы полимодального воздействия на процесс письма. Игра требует максимального внимания, сосредоточенности, вдумчивости.

Материал: лист бумаги с расчерченным полем 6 на 6 клеток и свободным пространством для записи и подсчетов результата.

Количество играющих: от 2 до 4.

Возраст играющих: от 12 лет.

Правила игры: вначале игроки выбирают тему. Например, животные. Затем каждый из них по очереди называет буквы, имея в виду придуманное название животного. На игровом поле каждого игрока эти буквы могут быть записаны в любой клетке так, чтобы сложить из них названия животных или по горизонтали или по вертикали. Слова могут пересекаться и перетекать одно в другое (рис. 2). Игроки обязаны заносить в игровое поле все названные буквы, в том числе и те, которые не составляют задуманные ими слова, но называются противником. Каждая буква может называться многократно, т. е. ребенок может гибко менять свою стратегию игры, учитывая ходы противника. Когда все клетки поля всех игроков будут заняты, на свободную часть выписываются получившиеся слова. Затем происходит подсчет очков: за слово из 6 букв игрок

получает 8 очков, из 5 – 6 очков, из 4 – 5 очков, из 3 – 3 очка, из 2 – 1 очко. Выигрывает тот, кто набрал наибольшее количество очков.

Рисунок 2

Пример заполненного игрового поля в игре «Словесный бой»

л	и	с	и	ц	а	<i>Лисица — 8 очков</i> <i>Осел — 5 очков</i> <i>Барс — 5 очков</i> <i>Бык — 3 очка</i> <i>Лось — 5 очков</i> <i>Собака — 8 очков</i> <i>Рысь — 5 очков</i> <i>Слон — 5 очков</i>  <i>Всего : 44 очка</i>
о	г	о	с	е	л	
с	в	б	а	р	с	
ь	у	а	ш	ы	л	
б	ы	к	о	с	о	
я	р	а	ф	ь	н	

### Игры, развивающие фразовую речь

«ВЕСЕЛАЯ УЛИТКА». Игра расширяет словарный запас и общий кругозор ребенка, помогает сформировать образ слова, фиксирует образ буквы, развивает лексические и грамматические связи слов, возможности фразовой речи.

Материал: игровое поле, разделенное на четыре разноцветных квадрата, с нарисованной спиралью, разделенной на секторы с буквами, расположенными не в алфавитном порядке, но так, что в желтых секторах расположены самые частотные буквы для слов русского языка, затем в порядке убывания частотности идут синий, зеленый и красный секторы (рис. 3), фишки, кубик, карточки с темами (имена, города, блюда, дом и его обстановка, животные, художники, литературные герои и т. п.).

Количество играющих: от 2 до 6.

Возраст играющих: от 6 до 12 лет.

Рисунок 3

Пример игрового поля в игре «Веселая улитка»



Правила игры. Вариант первый: сначала все игроки отбирают все вместе темы для игры (любое количество из имеющихся карточек с темами, но не менее 3-х) и кладут их в свою отдельную кучку рубашкой вверх. Затем, каждый игрок по очереди, кидая кубик, делает соответствующее число ходов и оказывается на определенной букве в цветном секторе. Затем, взяв верхнюю карточку из своей кучки, игрок узнает нужную тему и должен назвать слово на данную букву по данной теме. Например, животное на букву С – слон, или город на букву В – Витебск. Каждая тема оценена количеством очков от 1 до 5, а цветное поле добавляет от 1 до 4 очков. Выигрывает тот, кто наберет большее количество очков.

Вариант второй: каждый игрок наугад выбирает одну из карточек с темами, лежащих рубашками вверх, – это будет тема его истории. Затем каждый ребенок по очереди бросает кубик 10 раз и записывает выпавшие буквы. Следует придумать историю, в каждом предложении которой все слова будут начинаться с одной из выпавших букв. Количество слов на каждую из выпавших букв (то есть количество слов в каждом предложении рассказа) не ограничено. Выигрывает тот, кто быстрее всех и смешнее всех (по общему мнению, причем общее обсуждение имеет собственную дидактическую ценность, так внешний контроль преподавателя замещается при этом внутренним контролем самих детей), справится с заданием. В игре может быть и несколько победителей в разных номинациях: самая смешная история; самая короткая или самая длинная история; история, сочиненная быстрее всех.

«СОЧИНЯЛКИ». Игра развивает воображение и фантазию, образное и логическое мышление, расширяет словарь и предметные образы слов, учит описывать предметы и составлять тексты из предложений, логически связанных между собой, улучшает навык глобального чтения. Игра особенно помогает тем детям, которые затрудняются в составлении текстов, написании сочинений. Преимуществом игры также является возможность постепенного усложнения задания и объективизации успехов ребенка в коррекционно-развивающих занятиях.

Материал: 5 шестиугольных карточек с изображениями предметов (машина, ботинки, дом, кастрюля, дерево), набор карточек со словами, характеризующими предметы по пяти модальностям (запах, материал, звук, способ передвижения, размер – на каждую тему по 5 карточек), пустые карточки.

Количество играющих: один.

Возраст игрока: от 6 до 15 лет.

Правила игры:

Первый вариант: игрок выбирает одно изображение предмета, затем, используя карточки со словами, характеризует этот предмет по пяти модальностям, обкладывая большую карточку маленькими со словами. Характеристика

предмета должна состоять из пяти полноценных предложений, то есть предложений не менее, чем из 3-х слов: субъект, предикат, объект. Педагог, выполняющий функцию ведущего в данной игре, оценивает каждое предложение соответствующим числом очков: одно очко за предложение из 3-х слов (словосочетания типа: «железная кастрюля» – оцениваются в 0 баллов), по одному очку за каждое дополнительное слово в предложении, дополнительные очки за сложность конструкции (наличие однородных членов, придаточных предложений, сравнительных оборотов и т. д.), за оригинальность образа. Так, например, предложение «мои ботинки скрипят, как дерево» поощряется педагогом 3 дополнительными очками: за 2 дополнительных слова и за сравнительный оборот, т. е. ребенок получает за него 4 очка. Он суммирует и записывает баллы по 5 предложениям, сравнивает их с баллами, полученными в предыдущем сеансе игры, т. е. как бы соревнуется сам с собой и наглядно видит свои достижения. Большую роль играет пустая карточка, стимулирующая ребенка придумать шестое предложение уже без опоры на данные слова и по возможности найти новый способ для характеристики данного предмета.

Вариант второй: педагог вместе с ребенком отбирают 5 картинок с предметными изображениями, одно из которых становится главным героем истории, которая составляется на основе тех предметов, которые изображены на других картинках. Таким образом, вербальное опосредствование (слова) заменяется только образным опосредствованием при составлении рассказа по отдельным, не связанным между собой изображениям. Ребенок должен придумать сюжет истории, логику его развертывания. Эта история записывается, она может быть продолжена или изменена на уроке или дома (в качестве домашнего задания). Скучные школьные задания по составлению фраз с заданным словом или сочинения на заданную тему заменяются фантазированием, проявлением остроумия, оригинальности суждений, что охотно делают все дети подросткового и предподросткового возраста. К системе оценок предыдущего варианта игры добавляются дополнительные баллы: смешно – 1 балл, очень смешно – 2 балла; связность предложений между собой и развитие сюжета истории – 3 балла.

Вариант третий: то же самое задание предлагается ребенку, но он имеет пустые карточки без изображений предметов, т. е. уменьшается степень внешней опоры и внешнего программирования высказываний. Ребенок обозначает каждую пустую карточку словом, запоминает их и придумывает с ними историю, создавая тем самым воображаемую ситуацию. Этот вариант игры эффективно способствует усилению внутреннего контроля за своей речью. Активность ребенка в этом варианте игры поощряется удвоением его баллов.

«СКАЗОЧКИ». Игра основана на правилах популярной игры «чепуха». Игра закрепляет навыки спонтанного письма и особенно отработывает два ор-

фографических правила: правописание собственных имен существительных и знаки препинания в предложениях с прямой речью. Игра также повышает эмоциональный фон занятия, способствует развитию фантазии, чувства товарищества, умению объективно оценить свое сочинение и сравнить его с другими.

Материал: узкие полоски бумаги, ручки.

Количество играющих: не ограничено.

Возраст играющих: от 6 до 16 лет и старше.

Правила игры: каждый игрок, последовательно отвечая на вопросы ведущего (имя первого героя сказки, имя его товарища, место их встречи, время их встречи, их времяпрепровождение, что сказал первый, что ответил второй, чем завершилась их встреча), пишет свою сказку каждый раз на новой бумажке и заворачивает написанную часть, стараясь, чтобы его запись была неизвестна другим. После ответа на каждый вопрос (каждой записи) бумажки передаются по кругу. Вопросы ведущего могут меняться в каждой игре в зависимости от уровня речевого развития группы и цели занятия. В итоге получается столько смешных коллективных сказок, сколько было играющих. Побеждает тот, кто прочитал самую смешную историю, независимо от того, кто являлся автором ее отдельных частей. Можно усложнить задание. Например, все слова в истории должны быть на одну букву или все слова должны содержать в себе какую-то определенную букву.

«ПАРОВОЗИК». Игра развивает фразовую речь, увеличивает словарь, особенно прилагательные, и учит правильно строить развернутые лексико-грамматические конструкции. Она также активно тренирует вербальную память ребенка. Игра может проводиться в устной или письменной форме (в последнем случае игра переводит процесс письма на произвольный уровень). Игра не требует специального материала.

Количество играющих не должно быть меньше двух.

Возраст играющих не ограничен.

Правила игры: первый игрок называет любое существительное-подлежащее, второй игрок должен сказать глагол-сказуемое, далее каждый имеет право добавлять по одному слову, относящемуся к любой грамматической категории, повторяя уже имеющиеся, чтобы предложение становилось все длиннее и при этом не оказывалось бессмысленным. Если кто-нибудь из игроков опустил при повторении какое-нибудь из сказанных слов, остальные ему подсказывают, закрепляя всю фразу в памяти. Выигрывает тот, кто закончит предложение, когда никто из остальных игроков не сможет прибавить ни одного слова.

«ПАСЬЯНС». Игра обучает составлять логически правильные словосочетания, тренирует память, глобальное чтение, способность к распределению внимания и его избирательность. Игра также способствует улучшению мелкой

моторики и развитию тактильного восприятия (часть карточек изготовлена из специального материала).

Материал: пятнадцать больших карточек, изготовленных из гладкого картона, с конкретными и абстрактными именами существительными, сорок пять маленьких карточек, изготовленных из бархатной бумаги, с именами прилагательными, обозначающими цвет, форму, материал. Каждый признак опосредуется разным цветом карточки.

Количество играющих: от 2 до 5.

Возраст играющих: от 7 до 15 лет.

Правила игры напоминают лото: карточки с именами существительными раздаются игрокам. В зависимости от количества играющих и их возраста у каждого может быть от 3 до 7 карточек с существительными. Маленькие карточки сложены стопкой перед ведущим рубашкой вверх. Затем ведущий читает в случайном порядке прилагательные, написанные на маленьких карточках. Если это прилагательное подходит по смыслу к имеющемуся существительному, то игрок кричит: «Мое!» и подкладывает маленькую карточку к соответствующей большой. Если у игрока уже есть словосочетание с данным существительным, составленное по этому принципу (форма, цвет или материал), то обе карточки с прилагательными, в том числе и та, которая была положена раньше, возвращаются в «базар». Выигрывает тот, кто первым охарактеризует свои существительные тремя разными прилагательными по трем параметрам. В качестве домашнего задания после этой игры можно предложить ребенку дома выложить все карточки с существительными в ряд и выбрать к ним прилагательные, выкладывая их по образцу пасьянса.

«РИФМОЧКИ И НЕРИФМУШКИ». Игра помогает ребенку понять, что такое рифмы, учит сочинять простейшие стишки, знакомит с разными способами рифмования, облегчает заучивание стихотворений, благодаря полимодальному воздействию (аудирование и визуализация), формирует чувство ритма, тренирует возможности глобального чтения, помогает закрепить правильность ударений в словах, дифференцировать глухие и звонкие согласные на письме и при произнесении.

Материал: 100 карточек с рисунками предметов и подписями к ним. Часть слов являются рифмами по отношению друг к другу. В словах-подписях выделены цветом конечные слоги. При этом некоторые слова с одинаковыми конечными слогами не рифмуются между собой, если один из слогов ударный, а другой нет (например, робот – компот).

Количество играющих: от 2 до 6.

Возраст играющих: от 5 до 15 лет.

Правила игры:

Вариант первый: половина карточек раздается поровну всем играющим, а половина остается ведущему. Ведущий называет слова со своих карточек, каждый игрок ищет рифму на это слово среди своих. Эти карточки выкладываются парами на столе. Выигрывает тот, кто быстрее других выложит все свои карточки.

Вариант второй: ведущий называет и показывает слова на карточках, а игроки должны предложить (придумать) свою рифму к названному слову. Все рифмы записываются. За каждую правильную рифму ребенок получает очко. В конце игры подсчитываются очки. Выигрывает тот, кто придумал больше всех рифм. Если количество очков оказалось одинаковым у двух игроков, все вместе играющие обсуждают качество придуманных и записанных рифм и выбирают победителя.

Вариант третий: каждый игрок выбирает из кучи карточек по две пары рифмующихся слов, раскладывает их в столбик и сочиняет стихотворение с этими словами. Способ рифмовки может быть задан или выбран произвольно самим ребенком. Выигрывает тот, кто первый справился с заданием, но игра продолжается до тех пор, пока каждый самостоятельно или с помощью других сочинит и прочитает свое стихотворение (1 – 4).

## ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ И ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Грамматические и орфографические упражнения должны способствовать речевому развитию школьников, формированию у них языковых обобщений или орфографических навыков.

В специальной школе применяют те же виды грамматических и орфографических упражнений, что и в массовой. Назовем 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 от-

дельные слова или словосочетания, затем предложения и, наконец, связные тексты. Грамматический разбор чаще всего сопутствует другим заданиям, не занимает много времени и не проводится письменно.

По форме работы виды орфографических упражнений совпадают с грамматическими. Характер же задания становится иным в связи с изменением его цели. При списывании школьники подчеркивают орфограммы, вставляют их, ищут проверочные слова, вписывают слова с заданными орфограммами. Вместо грамматического разбора проводится орфографический. Его можно организовывать до записи слов или предложений (предупредительный диктант), после записи (объяснительный диктант) или во время ее (комментированное письмо).

Два других вида упражнений – 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. Письмо по памяти несколько сложнее, так как требует отсроченного воспроизведения прозаического или стихотворного материала.

Определенный интерес вызывают у школьников и такие виды диктантов, как картинный (демонстрируются 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 учащимися нескольких предложений. Для закрепления орфографического навыка используют также изложения и сочинения.

Специфика работы состоит в том, что освоение детьми любого вида упражнений требует от учителя использования большего количества приемов, чем в массовой школе. Специфичным является также то, что более последовательно, по сравнению с массовой школой, выдерживается принцип перехода от легкого к трудному. Это относится как к материалу упражнений, так и к формулировке заданий. Как правило, сначала детей учат применять приобретенные знания к отдельным словам. (Благодаря этому их внимание не отвлекается необходимостью понять содержание текста, вычленив из цепочки связанных друг с другом слов нужную для разбора языковую единицу.) Отработанные слова

включают в различные виды предложений, в текст. При этом материалом для грамматических и орфографических упражнений может служить только то, что уже использовалось в речевой практике.

Такой же подход наблюдается и при составлении заданий к упражнениям. Каждое новое для школьников задание отрабатывается отдельно, лишь после этого его сочетают с заданиями, встречавшимися ранее. В качестве примера можно привести последовательность некоторых заданий в связи с отработкой правила правописания безударных гласных:

1) списывание проверяемого и проверочного слов с постановкой ударения, подчеркиванием ударной и безударной гласных;

2) выписывание проверочного и проверяемого слов с постановкой ударения и подчеркиванием;

3) вставка пропущенной безударной гласной на основе заданного проверочного слова и др.

Большое значение в развитии умения применять полученные знания в речевой практике, как уже говорилось выше, приобретает разнообразие упражнений. Оно предполагает постоянное чередование устной и письменной форм работы, смену видов заданий, последовательную активизацию различных анализаторов. Однако вопрос о разнообразии упражнений решается несколько по-иному, чем в массовой школе. Недостаточно быстрый темп работы умственно отсталых детей, замедленность переключения диктуют определенную ограниченность видов упражнений на одном уроке. Количество их колеблется в пределах пяти-шести видов.

Следует указать также на большую индивидуализацию в подборе упражнений для школьников. На уроках часты случаи, когда дети одного класса работают над материалом различной сложности. Например, в работе с деформированным текстом одним ученикам предлагают слова в исходной форме, другие конструируют предложения из слов, которые стоят в нужной форме, одни выполняют все упражнение, другие – только часть его (1, 2, 3).

## РАЗВИТИЕ НАВЫКА ФОНЕТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА

На первых этапах обучения процесс овладения навыком фонетически правильного письма распадается на ряд осознаваемых действий: учащиеся воспринимают слово, произносят его, выделяют звуки, устанавливают их последовательность, соотносят звуки с буквами, графически правильно передают их, сохраняя порядок написания в соответствии со звуковым рядом.

Освоение процесса письма требует достаточной сформированности ряда психофизических компонентов, в частности, акустического, речедвигательного, зрительного и моторного. Кроме того, большое значение в акте письма имеет умение сохранять внимание на протяжении длительного времени. Диффузное поражение коры головного мозга у умственно отсталого ребенка приводит к недоразвитию всей системы анализаторов, участвующих в формировании навыка.

Фонетические ошибки в работах умственно отсталых учащихся – явление довольно стойкое, в старших классах доходит до 20 – 25 % от общего числа ошибок. Школьники допускают самые разные ошибки. По распространенности их можно расположить в такой последовательности: замены букв («сапка» – шапка, «лепка» – репка), пропуски («стана» – страна, «огроде» – огороде), перестановки («барт» – брат), вставки («балагодарю» – благодарю), пропуски и перестановки слогов («тевизор»), более сложные искажения слов («у тпи» – у дуба).

Исследование, проведенное В.В. Воронковой, позволило выделить несколько групп детей с характерными ошибками в зависимости от того, какой из компонентов письма является у них наиболее пострадавшим.

В первую группу входят учащиеся с относительной сохранностью фонематического слуха, которым свойственно небольшое искажение звукового состава слова. Обучаясь по программе и методике специальной школы, они не испытывают особых затруднений в овладении навыками письма. Такие дети составляют примерно 32 % учащихся.

Вторую группу (25 %) составляют ученики со значительными нарушениями звуко-буквенного анализа. Они с трудом дифференцируют и сравнивают произносимые звуки, затрудняются выделить звук из слова и слога, смешивают сходные согласные. Сложный анализ и синтез в письменной речи этих детей подменяется целостным восприятием буквенных комплексов, иными словами, механическим заучиванием

слогов и слов. Наиболее типичны для них ошибки на замену гласных и согласных, пропуски букв в сложных слоговых структурах.

Следующая группа представлена детьми с нарушением произношения (19 %). Они недостаточно четко владеют кинестетической схемой слова, в результате чего пишут так, как говорят. Из-за дефектности произношения контроль за письмом со стороны слухового анализатора оказывается ослабленным. Наиболее распространенные ошибки в этой группе – замены букв в связи с искаженным произношением звуков. Сравнивая эту группу детей с предыдущей, мы можем установить, что звуковой анализ у них более сохранен. Учащиеся правильно определяют количество звуков в слове, их последовательность, четко выделяют каждый звук. Нарушение фонематического слуха у детей этой группы – явление вторичное, связанное с дефектами произносительной стороны речи.

Школьники с двигательной недостаточностью составляют четвертую группу (9 %). В их работах встречаются пропуски, замены, вставки, персеверативное добавление одной и той же буквы, слога. Структурная сложность слов не затрудняет детей, так как фонематический слух у них находится в пределах относительной нормы. Однако сохранение в оперативной памяти количества звуков в слове и их последовательности оказывается нарушенным из-за патологической инертности двигательного акта.

К пятой группе В.В. Воронкова относит детей с расстройством целенаправленной деятельности (12 %). Нарушения письма у этих школьников вызваны нестойкостью внимания, неуравновешенностью поведения, ослабленным контролем за процессом письма. Основной вид ошибок установить трудно из-за их разнохарактерности. Работы одного и того же ученика могут резко отличаться друг от друга количеством ошибочных написаний. Имея относительно сохраненный фонематический слух, ребенок в спокойном состоянии справляется с диктантом. Если же внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание (4).

Кроме этих пяти групп в практике работы встречаются дети с нарушением зрительного восприятия или пространственной ориентировки. Первые недостаточно четко усваивают графический знак, что приводит к смешению сходных по начертанию букв, слов и к замене их другими, к пропуску некоторых букв (вследствие слитного восприятия рядом стоящих знаков). При нарушении пространственной ориентировки дети неправильно располагают элементы букв, не соблюдают строчку, пишут по диагонали, из одного конца тетради в другой, разными по размеру, налезаящими друг на друга буквами.

Работа по развитию навыка фонетически правильного письма должна строиться как на основе учета общих психофизических особенностей умственно отсталых детей, так и типологических или индивидуальных ошибок.

Нарушение высшего звукового анализа и синтеза свойственно большинству умственно отсталых детей. Поэтому работу по формированию фонематического слуха, навыков звукового анализа следует проводить фронтально. Здесь большое внимание необходимо уделять упражнениям на звуковую дифференциацию: выработку умения повторять сходные слоги и слова вслед за учителем (па-ба-па, ба-па-па), самостоятельно воспроизводить оппозиционные структуры (учитель произносит мя, ученик – ма и наоборот), сравнивать слова, отличающиеся одним-двумя звуками (мошка – мышка, мишка – миска, шла – ушла – ушли), подбирать слова на заданный звук, комбинировать их из данных букв, наращивать буквы до целого слова, заменять одну букву другой для получения нового слова, называть каждую букву в слове перед его записью, выкладывая при этом фишки.

Эта работа должна быть тщательной, достаточно длительной и строго последовательной. Выполнение упражнений следует сопровождать беседой, в ходе которой учитель уточняет, как соотносит ребенок произнесенный звук и букву, как характеризует звук (звонкий и глухой, твердый и мягкий), как понял он произведенную им замену одного звука на другой («В слове дом замени звук [д] на [с]. Что получилось? Чем отличаются слова дом и сом?). И т.п. Иными словами, следует предупреждать механический характер выполнения упражнений, способствовать развитию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Для того чтобы процесс работы был более интересным, учитель может использовать игровые приемы.

Не менее важно для облегчения умственно отсталым детям сложного для них процесса звуко-буквенного анализа и синтеза использовать различные наглядные опоры. Таковыми могут быть условно-графические схемы:

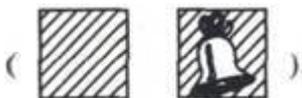
для обозначения словарного состава предложений (Дети гуляли в лесу);



для характеристики звуко-буквенной структуры слова, где фишками определенного цвета обозначены гласные и согласные буквы (упал)



для дифференциации звонких и глухих согласных с изображением их квадратиками (фишками) условленного цвета, но со звоночком и без него



Полезно организовывать наблюдение за изменением положения органов артикуляционного аппарата, когда эти изменения хорошо просматриваются (в произношении слов мыл, сыр, сом и др.).

Прием наглядных опор тем более значим в работе с умственно отсталыми школьниками, у которых в силу дефекта интеллектуальной деятельности и фонемати-

ческого восприятия процесс деления слов на звуки и соотнесения звуков с буквами оказывается нарушенным и протекает с большими трудностями.

Кроме работы, которая нацелена непосредственно на формирование у детей навыков звуко-буквенного анализа, на создание заинтересованности в этой работе, на снятие некоторых затруднений, формирование фонетически правильного письма опирается на деятельность и ряда других анализаторов, таких, как речедвигательный, зрительный, моторный. Подключение их осуществляется за счет использования специальных приемов и разных видов заданий.

Можно назвать такой прием, как орфографическое проговаривание слов по слогам, усиливающее речевые кинестезии и активизирующее деятельность речедвигательного анализатора. Положительное влияние этого приема на развитие навыка фонетически правильного письма возможно только в том случае, если с 1-го класса дети учатся проговаривать громко и отчетливо. Усиление поступающих сигналов от движения органов артикуляционного аппарата в кору головного мозга способствует накоплению в памяти артикуляционных образов слов. Более того, орфографическое проговаривание следует формировать у первоклассников уже тогда, когда приступаем к обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху. Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н.И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые. В результате этого каждый звук слова оказывается одинаково сильным и значительно легче кодируется буквами (ср.: [з'иэмл'а] и «з'эмл'а»). Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов (1).

Не менее значима и опора на зрительный анализатор. В качестве основных видов упражнений здесь можно назвать зрительно-предупредительный диктант, письмо по памяти, таблицы «дежурных слов», рассчитанные на зрительное восприятие их в течение недели.

Для обеспечения наиболее оптимальных условий запоминания зрительного образа слова количество воспринимаемых единиц должно быть ограничено: тремя–восемью словами для зрительного диктанта (одно – два предложения в зависимости от года обучения), одной – двумя стихотворными строчками для письма по памяти, тремя – шестью словами для «дежурного» словаря.

При использовании зрительно-предупредительного диктанта дети прочитывают предложение, разбирают орфограммы, проговаривают слова по слогам и воспроизводят их по памяти при закрытом тексте.

Письмо по памяти – более трудоемкий вид упражнения, но и более действенный, так как школьники получают установку сохранить в памяти зрительные образы слов на больший промежуток времени, чем в зрительном диктанте. Дети дома заучивают текст, а в классе воспроизводят его на орфографической пятиминутке.

В зрительном диктанте и в тексте, предназначенном для письма по памяти, могут встретиться слова, написание которых расходится с произношением. Этого не

следует бояться: идет процесс опережающего накопления в памяти зрительных образов слов до изучения соответствующих орфограмм.

Работа с «дежурным» словарем, который находится все время перед глазами ученика, будет эффективной, если один раз в течение недели (без объявления дня) учитель обязательно предлагает школьникам записать по памяти все слова, которые были на таблице или наборном полотне.

Для формирования навыка зрительного контроля и умения сличать написанное на доске и в тетради полезны задания на взаимопроверку тетрадей, а затем и на самопроверку. Подкреплением для отработки этих умений будет служить отличная или хорошая оценка за точную проверку своей или чужой работы, за аккуратное подчеркивание карандашом ошибочных написаний, но не их исправление, если осуществляется взаимопроверка.

Большое значение для освоения грамотного письма имеет процесс списывания, когда включается в деятельность моторный анализатор. Умение списывать у умственно отсталых детей вырабатывается с большими затруднениями и требует специальных упражнений. Чтобы овладеть этим навыком, школьники учатся соблюдать следующий порядок работы:

- прочитать предложение и осмыслить его;
- еще раз прочитать предложение и проговорить его по слогам;
- записать предложение по словам, проговаривая каждое слово по слогам с несколько утрированным артикулированием каждого звука и соотношением звука с буквой;
- проверить написанное с записью на доске или в книге. Наиболее сложными для детей операциями являются третья и четвертая. Для отработки умения записывать слова с проговариванием (а именно этот путь соответствует естественному процессу письма любого человека) можно сохранить на некоторое время шепотное произнесение, постепенно заменяя его на проговаривание про себя.

В тех случаях, когда у ребенка имеются поражения аналитико-синтетической деятельности, приводящие к грубым искажениям письма, учитель соответствующим образом планирует дифференцированный подход и индивидуальную работу на уроке, устанавливает связь с логопедом, намечает с ним общий план действий.

Занимаясь с учениками, имеющими поражение того или иного анализатора, учитель опирается на его сохранные функции. Так, при нарушении фонематического слуха он использует в индивидуальной работе с детьми уже названный прием условно-графического анализа слов, который сочетается со слуховым анализом и четким проговариванием. Для облегчения запоминания анализируемого слова применяют картинки. Графическая схема слова по мере установления количества и последовательности звуков в слове заполняется картонными квадратиками. Кроме того, с данной группой детей необходимо более тщательно отрабатывать такие задания, как последовательное повторение гласных звуков вслед за учителем, произнесение учащимися по его требованию первого, второго, третьего звуков. При этом звуковой ряд

произносится тихо, громко, вполголоса, быстро, медленно, протяжно, отрывисто; в него включаются звуки, близкие по произношению, и т.д.

Если же у ребенка наблюдается нарушение фонематического слуха в связи с дислалией или другими речевыми нарушениями, учитель требует от него четкого проговаривания (до письма) уже поставленных звуков, использования различных видов самоконтроля за их произнесением (ощущение тыльной стороной ладони дрожания гортани при произнесении звонких согласных, холодной струи воздуха при произнесении звука [с] и др.). С такими учащимися следует проводить речевую зарядку, подбирая материал для нее совместно с логопедом. Иногда речевую зарядку проводят по индивидуальным карточкам, в которые включают слова с пропуском букв, обозначающих уже поставленный и закрепленный звук. Во время диктанта учитель должен помочь ученикам правильно написать слова со звуками, пока еще отсутствующими в их речи.

В коррекционной работе на уроках русского языка с детьми, имеющими двигательные расстройства (тремор, парезы, истощение мышц руки), следует при письме правильно сочетать труд и отдых, соблюдать разумную дозировку материала. Свою деятельность учитель осуществляет в тесном контакте с врачом и учителем лечебной физкультуры.

Большой сложностью отличается работа с детьми, имеющими нарушения процессов возбуждения или торможения. Здесь не исключены рецидивы, особенно на первых годах обучения, когда какое-либо заболевание, нервное потрясение могут усилить основной дефект и тем самым снизить значение ранее проделанной педагогической работы. Однако в большинстве своем ученики с таким дефектом выравниваются и в старших классах делают значительно меньше ошибок в письме. Работа, которая проводится с этими школьниками, прежде всего должна быть направлена на развитие у них контроля за письмом. Приемы, используемые для этого, заключаются в создании игровой ситуации, применении различных поощрительных средств; в использовании шепотного проговаривания, нормализующего деятельность школьников; в постановке таких целей, которые могут быть выполнены за короткий срок и в меньшем объеме (тетрадь в четыре страницы, ограниченное количество упражнений).

Если у учащихся нарушено зрительное восприятие или пространственная ориентировка, учитель использует приемы, закрепляющие представления об образе буквы, об ее отличительных признаках, применяет различные ориентиры для соблюдения строки в процессе письма (1, 2, 4).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

2. Олигофренопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин, Ю. Б. Зеленская и др.; под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.

3. Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой. – М., 2006.

4. Специальная педагогика: в 3 т. / под ред. Н.М.Назаровой. – М., 2012.

5. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб., 2006.

**Специфика обучения русскому языку  
обучающихся с умственной отсталостью  
(интеллектуальными нарушениями)  
в основной школе**

**Методические материалы**

**Вёрстка:**

Редакционно-издательский отдел ГАУДПО ЛО

«Институт развития образования»

Тел. (4742) 32-94-74

E-mail: [reg\\_obr\\_liro@mail.ru](mailto:reg_obr_liro@mail.ru)

Формат 60x84/16

Усл. печ. л. 3,312

**Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования**

**Липецкой области**

**«Институт развития образования»**

398035, г. Липецк, ул. Циолковского, 18

Тел. (4742) 74-85-26, 32-94-60

E-mail: [admiiuu@mail.ru](mailto:admiiuu@mail.ru)

[www.iro48.ru](http://www.iro48.ru)