

Рецензенты:

доцент кафедры олигофренопедагогики МПГУ/М ГУСЕВА,
учитель специальной (коррекционной) школы № 571 г. Москвы
Н.Г. ГАЛУНЧИКОВА

Аксенова А.К.

А42 Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с. — (Коррекционная педагогика).

ISBN 5-691-00215-5.

В учебнике раскрываются коррекционная и практическая направленность обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе, специфика реализации дидактических и методических принципов в процессе преподавания данного предмета. Освещаются методы обучения грамоте, грамматике и правописанию, чтению, развития устной и письменной речи умственно отсталых учащихся.

Адресован студентам отделений коррекционной педагогики дефектологических факультетов педвузов. Может быть полезен учителям специальных (коррекционных) школ.

ББК 74.3я73

© Аксенова А.К., 1999
© «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1999 ©
Серийное оформление обложки.
«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1999

ISBN 5-691-00215-5

От автора	5
Глава I. Основные положения методики русского языка	
в специальной (коррекционной) школе	7
Специальная методика русского языка как наука	7
Русский язык как учебный предмет в специальной (коррекционной) школе	15
Реализация основных дидактических принципов на уроках русского языка	24
Методические принципы обучения умственно отсталых школьников русскому языку	35
Глава II. Развитие речи.....	51
Характеристика речевого развития умственно отсталых детей	51
Задачи и пути развития речи умственно отсталых школьников	59
Словарная работа	64
Работа над предложением	72
Развитие связной устной речи	81
Развитие устной речи на специальных уроках в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности	89
Развитие связной письменной речи.....	106
Глава III. Обучение грамоте.....	113
Психолого-педагогические основы методики обучения грамоте умственно отсталых первоклассников	113
Лингвистические основы методики обучения грамоте	118
Характеристика звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте и особенности его применения в специальной (коррекционной) школе	121
Добукварные занятия	129
Этапы работы по букварю	135
Глава IV. Обучение чтению	144
Психологические основы методики обучения чтению	144
Особенности овладения навыком чтения умственно отсталыми школьниками.....	147
Задачи и содержание уроков чтения.....	151

Выработка навыков чтения	154
Методика чтения произведений различных жанров	181
Виды чтения.....	205
Внеклассное чтение	208
Глава V. Обучение грамматике и правописанию.....	215
Особенности усвоения грамматики и правописания умственно отсталыми учащимися	215
Этапы обучения грамматике и правописанию. Задачи и содержание каждого этапа.....	217
Основные положения системы практических грамматических упражнений в младших классах специальной (коррекционной) школы.....	222
Методика формирования первоначальных языковых обобщений во 2-4-м классах.....	230
Методика обучения отдельным языковым темам школьников младших классов	238
Методика формирования грамматических понятий в старших классах.....	264
Формирование орфографических навыков.....	284
Виды грамматических и орфографических упражнений	299
Дидактические игры на уроках русского языка.....	302
Предупреждение ошибок и работа над ними	306

От автора

Учебник предназначен для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Он подготовлен в соответствии с программой курса «Методика русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида».

В книге раскрываются теоретические положения методики обучения умственно отсталых детей русскому языку и ее психолингвистические основы, представлена система апробированных методов и приемов работы по отдельным разделам и темам школьной программы, приводятся конкретные примеры, иллюстрирующие теоретический материал курса.

В основу концептуальной системы методики, ее принципов и рекомендаций положены результаты психолого-педагогических и методических исследований, опыт работы учителей русского языка специальных школ, данные, полученные автором в ходе изучения некоторых проблем методики, а также его опыт работы в школе и вузе.

Наиболее полно освещены в учебнике темы, не получившие достаточного отражения в специальной литературе. По ряду тем даются лишь общие указания и ссылки на книги, которые вышли из печати в течение последнего десятилетия.

Книга состоит из пяти глав. В первой главе, соответствующей первому разделу программы курса, раскрываются основные положения специальной методики как науки, анализируется школьная программа, рассматриваются коррекционная и практическая направленность обучения умственно отсталых школьников русскому языку, а также условия реализации дидактических и методических принципов.

Во второй главе описана методика развития речи учащихся. Мы не случайно начали именно с этого раздела работы, который во всех других пособиях данного типа традиционно представлен как заключительный. На наш взгляд, развитие устной и письменной речи как средства общения должно быть основным направлением в обучении умственно отсталых детей русскому языку.

В третьей, четвертой и пятой главах соответственно рассматриваются вопросы обучения грамоте, чтению, грамматике и правописанию.

Каждая глава заканчивается списком обязательной литературы. Дополнительные литературные источники, как правило, указываются в сносках по ходу изложения материала.

В конце каждого параграфа приводятся вопросы и задания для самопроверки. Автор настоятельно просит не игнорировать их при изучении курса. Выполнение заданий и подготовка ответов помогут студентам проконтролировать себя, определить уровень понимания теоретических положений и методических рекомендаций по разделам и темам данной дисциплины.

Автор благодарит учительницу специальной (коррекционной) школы № 571 г. Москвы Н.Г. Галунчикову и научного сотрудника лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями интеллекта НИИ коррекционной педагогики РАО Э.В. Якубовскую за помощь в разработке методических рекомендаций по отдельным темам школьной программы, И.М. Боблу, доцента кафедры специальных методик дефектологического факультета Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, и С.Ю. Ильину, доцента кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, Г.М. Гусеву, доцента кафедры олигофренопедагогики МГПУ, за ценные рекомендации по совершенствованию содержания книги.

Глава I

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКА

Методика русского языка в специальной (коррекционной) школе, как и любая другая методика, относится к педагогическим дисциплинам. Она исследует цели, содержание, закономерности, принципы, методы и приемы обучения русскому языку умственно отсталых учащихся.

Еще в 50-е гг. нашего столетия было распространено мнение, что методика не является самостоятельной наукой. Она рассматривалась как прикладная часть педагогики. Академик Л.В. Щерба писал: «...в сущности и не существует никакой методики преподавания как особой дисциплины, это та же дидактика, но примененная к тому или другому материалу»¹. Основанием для такого подхода служила **общность объектов исследования** частных методик и педагогики: учебные планы, программы, учебники, организационные формы и закономерности обучения.

В связи с этим специфические принципы методики рассматривались как частные принципы дидактики, а разработка ее понятийного аппарата подменялась научным обоснованием методических рекомендаций. Подобного рода «дидактизация» не только не способствовала дальнейшему обобщению накапливаемых фактов, но и препятствовала (а это главное) разработке собственно методических концепций.

В настоящее время убедительно доказано, что любая методика является **самостоятельной наукой**, так как имеет свой **предмет исследования**. Применительно к специальной методике русского языка таковым является процесс обучения умственно отсталых детей с целью формирования устной и письменной речи как средства общения, способа коррекции их познавательной деятельности, одного из условий нравственного совершенствования личности.

Что же касается общих с педагогикой **объектов исследования**, то частная методика рассматривает их с точки зрения конкретного учебного предмета. Например, олигофренопедагогика выяв-

¹ Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. — М., 1947. — С. 10.

ляет и изучает общие положения реализации принципа научности и систематичности обучения в условиях вспомогательной школы. Специальная методика русского языка наряду с учетом этих положений опирается на законы лингвистики и психологии речи умственно отсталого ребенка. Все эти факторы в совокупности требуют особого, оригинального подхода к отбору учебного материала и его расположению в программе и учебниках. В результате принцип специальной дидактики конкретизируется, наполняется содержанием, которое вытекает из специфики учебного предмета.

Исходя из предмета исследования и целей обучения методика решает следующие задачи:

1. Определение основной направленности обучения русскому языку школьников с нарушенным интеллектом;
2. Установление объема и содержания учебного материала, доступного для умственно отсталых детей;
3. Выявление условий реализации общедидактических принципов при обучении русскому языку, разработка специальных методических принципов преподавания данного предмета;
4. Разработка и описание наиболее рациональных и продуктивных методов и приемов обучения, системы упражнений, способствующих эффективной организации занятий, коррекции недостатков и достижению оптимально высокого уровня речевого и умственного развития учащихся специальной школы;
5. Поиски путей оптимального воздействия на детей средствами языка.

Методика обучения русскому языку — **наука иерархическая, разнопорядковая**. Ее **первую ступень** составляет система понятий, в которой отражаются основные методические концепции. Сюда входят методические условия реализации дидактических принципов, методические закономерности обучения родному языку и сформулированные на их основе научно-теоретические положения системы обучения грамоте, чтению, грамматике, правописанию и др.

На второй ступени иерархии располагаются цели, задачи, содержание учебного процесса, методы и средства обучения, виды упражнений по русскому языку и др. Все эти методические категории формируются на основе теоретических концепций науки. Так, с учетом особенностей умственно отсталых первоклассников и методических закономерностей их обучения грамоте выдвигаются конкретные задачи добукварного и букварного периодов, определяются основные методы обучения детей на данном этапе.

Третья, последняя ступень методики представлена методическими рекомендациями к программным темам, например, система изучения имени существительного, прилагательного и др. Все ступени этой иерархической лестницы тесно связаны друг с другом, взаимообусловлены. Чем детальнее, стройнее разработана концептуальная система науки, тем точнее ставятся цели, тщательнее отбирается учебный материал, целенаправленнее используются методы и приемы обучения, тем больший эффект дают методические рекомендации по отдельным темам программы.

Недооценка одного из звеньев методики приводит к хаотичности в поиске приемов работы и случайности их выбора, к неумению правильно определять цели уроков, обосновывать отбор средств обучения и видов занятий. Методическая практика может стать эффективной, только если она будет постоянно опираться на методическую теорию. В этом случае методическая практика окажется и мощным средством для развития методики как науки.

Подобное взаимопроникновение теории и практики, их постоянная взаимосвязь особенно важны для методики русского языка в специальной школе, поскольку она является достаточно молодой отраслью знаний.

Методика русского языка во вспомогательной школе как наука оформилась в начале XX в. Включение вспомогательных школ в общую систему народного образования, создание программ, учебников, методических пособий для специальной школы стали теми необходимыми условиями, которые стимулировали формирование методических концепций.

Первая книга, посвященная проблемам методики русского языка во вспомогательной школе, была опубликована в 1935 г. известным методистом, специалистом по обучению умственно отсталых учащихся, М.Ф. Гнездиловым. Последняя книга этого автора «Методика русского языка во вспомогательной школе» (М., 1965) явилась результатом обобщения его пятидесятилетнего опыта работы в данной области. Длительное время над проблемами преподавания русского языка умственно отсталым учащимся работал И.П. Корнев, учебное пособие которого «Обучение русскому языку во вспомогательной школе» вышло в 1956 г. Значительный вклад в становление специальной методики внесли также ведущие учителя и методисты Е.Н. Грузинцева, Е.Н. Завьялова, Т.М. Образцова, О.М. Ремезова, Ф.М. Смирнова и др.

Ученые и методисты НИИ дефектологии (в настоящее время НИИ коррекционной педагогики) и кафедр олигофренопедаго-

гики педагогических вузов России проделали большую работу по улучшению качества программ, созданию учебников для специальных школ, методических пособий в помощь учителю. Но еще больше предстоит сделать. В совершенствовании специальной методики как науки должно проявиться содружество вузовских методистов и учителей. Не случайно одним из главных источников ее развития и методом научного исследования является **изучение опыта учителей, а также обобщение ими собственной практики работы.** Анализ прогрессивного опыта одного учителя или коллектива преподавателей, выявление основных закономерностей обучения родному языку, их психологическое обоснование, установление логики взаимодействия выявленных закономерностей и используемых методов и средств обучения нередко приводят к созданию определенных методических концепций, действующих в рамках одного раздела программы, всего курса или обучения языку в целом. Именно таким путем была создана и теоретически обоснована методическая система работы умственно отсталыми детьми в добукварный период, которая в дальнейшем получила развитие в трудах М.Ф. Гнездилова, а позднее и в работах других методистов.

Наиболее важным методом исследования и средством совершенствования методики считается **педагогический эксперимент.** Этот метод ценен тем, что обладает высокой степенью доказательности. Эксперименту предшествует выдвижение рабочей гипотезы, которая уточняется и развивается в процессе его организации. Различают **два вида** эксперимента: *естественный*, осуществляемый в ходе обычной классной работы, и *лабораторный*, который проводится в специально созданных условиях.

В целях обеспечения большей достоверности и точности результатов исследования к проведению эксперимента предъявляют определенные требования:

- 1) обязательная фиксация исходных и конечных результатов эксперимента;
- 2) выделение контрольного класса (для сравнения данных, полученных в ходе эксперимента и в традиционных условиях);
- 3) неоднократное воспроизведение эксперимента, расширение сферы его действия для апробации, созданной в процессе первого эксперимента системы работы;
- 4) четкое и регулярное ведение документации, отражающей ход эксперимента;
- 5) выбор достоверных критериев для оценки результатов проверяемых методов или системы работы в целом.

Лабораторный эксперимент используется в методике реже, чем естественный. Вместе с тем посредством лабораторного эксперимента легче определить, например, степень эффективности приемов индивидуального подхода, способов объяснения новых слов и др. Как правило, лабораторный эксперимент дополняет естественный.

Экспериментальное исследование лежит в основе многих теоретических и практических положений методики русского языка в специальной школе. Так, с помощью длительного исследования были отработаны системы формирования орфографических навыков (работы Р.И. Журавлевой, А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, И.А. Амбрукайтиса, К.К. Карлепа и др.); развития устной и связной письменной речи (работы С.Н. Комской, В.А. Лапшина, Л.С. Вавиной, В.А. Гордиенко, Р.И. Луцкиной, К.Ж. Бектаевой, С.Ю. Ильиной); формирования первоначальных грамматических обобщений (работы М.Ф. Гнездилова, И.П. Корнева); грамматических понятий (работы Н.М. Барской, Г.В. Савельевой, А.П. Федченко) и др.

В качестве метода научного исследования используется и **наблюдение за процессом обучения школьников русскому языку.** Научные сведения этот метод дает только в том случае, когда им пользуются систематически и достаточно длительное время. С его помощью можно получить необходимые сведения о работоспособности различных групп учащихся или отдельных учеников в процессе выполнения письменных работ и сделать вывод о допустимом объеме учебного материала; можно определить степень активности школьников при использовании игровых приемов, рассчитанных на детский коллектив. Данные наблюдений очень строго и последовательно фиксируются в виде протоколов, магнитофонных записей, фотографий. Наблюдение, так же как лабораторный эксперимент, применяется в совокупности с другими методами (с обучающим экспериментом, обобщением передового опыта работы).

В научном поиске наряду с наблюдением широко применяется **метод изучения детских работ и документации.** Анализ письменных упражнений, сочинений и изложений, контрольных и проверочных диктантов дает богатый материал для оценки эффективности того или иного способа подготовки учащихся к выполнению различных видов заданий, возможностей детей в самостоятельной работе, степени продуктивности их деятельности на различных этапах урока. Разбор ошибок в детских работах и изучение медицинских и анамнестических документов помогают определять особенности отдельных групп учащихся, вы-

являть характер их затруднений, намечать пути коррекционного воздействия.

Так, путем тщательного изучения письменных работ умственно отсталых школьников 1—2-го классов удалось установить определенную взаимосвязь между дефектами одной из сторон сенсомоторной сферы ребенка и конкретными группами ошибок (исследование В.В. Воронковой). Выявленное соотношение позволило разработать систему дифференцированного подхода к обучению фонетическому письму умственно отсталых школьников. При этом методы и приемы работы, виды заданий и упражнений подбирались с целью интенсивного воздействия на основной дефект ребенка: будь то недостатки зрительного восприятия, фонематического слуха, произношения или нарушение общей моторики. Целенаправленная работа по исправлению данных недостатков привела к снижению процента ошибок.

Как и наблюдение, метод изучения детских работ и документации применяется во взаимодействии с другими методами исследования.

Большое значение для роста научного потенциала методики имеет **анализ научно-методической литературы**. Изучение литературных источников дает возможность знакомиться с тем, как освещалась та или иная тема в методической литературе прошлого и как она отражена в современных публикациях. В зависимости от состояния вопроса литература выдвигает те или другие проблемы научного исследования.

Анализ литературы способствует выявлению основных подходов к предмету исследования, осознанию того, как решить поставленную проблему. На основе изучения литературы, а также имеющегося у исследователя опыта работы оформляется рабочая гипотеза. Анализ методической литературы всегда предшествует проведению самого исследования и продолжается в процессе экспериментальной работы.

Главная задача настоящей методики заключается в изучении закономерностей, которые проявляются в процессе обучения школьников русскому языку, и создании на этой основе собственной концептуальной системы. Однако методика представляет собой сложную отрасль знаний, сформировавшуюся во взаимодействии с другими науками — такими, как специальная психология, олигофренопедагогика, логопедия, лингвистика, методика русского языка в начальной школе. Именно данные этих наук прежде всего учитываются специальной методикой русского языка. Из них она черпает информацию об общих объектах исследования. Полученные сведения преломляются через

собственный предмет исследования, трансформируются в собственные методические факты и включаются в понятийный аппарат данной науки.

В первую очередь научные поиски связывают методику русского языка с олигофренопедагогикой. В соответствии с рекомендациями последней методика определяет содержание материала по русскому языку и придает ему коррекционную и практическую направленность при создании системы работы по тому или иному разделу учебной программы; опирается на дидактические принципы, содержание которых отработано олигофренопедагогикой; использует методы обучения с учетом тех специфических требований к ним, которые также сформулированы специальной дидактикой.

Методика русского языка в коррекционной школе широко опирается на данные об умственно отсталом ребенке, которые предоставляет психология. Психологические исследования познавательных процессов и особенностей речевого развития учащихся помогают определять оптимальные пути обучения русскому языку, предусматривать возможные трудности, отбирать материал, дифференцированно планировать приемы работы, виды заданий.

В свое время специальная психология выявила такую особенность умственно отсталых детей, как смешение зрительных представлений о предметах, которые имели как сходные, так и отличительные признаки, и предложила рекомендации по созданию условий, закрепляющих их стабильность. С помощью этих рекомендаций в методике русского языка была разработана система заданий, помогающих школьникам запоминать начертание букв, дифференцировать сходные изображения. Основу данной системы составляют разнообразная практическая деятельность детей по анализу элементов букв и словесное подкрепление выполняемых действий: учащиеся проводят пальцем по наждачным буквам, называя их элементы; составляют буквы из палочек, полосок цветной бумаги, отвечая на вопросы учителя о выборе необходимых буквенных элементов; гнут буквы из проволоки, проводя сравнение по сходству и различию составных частей.

В методике русского языка в специальной школе используются также результаты лингвистических и психолингвистических исследований. В качестве закономерностей обучения русскому языку принимаются такие положения психолингвистики, как связь языка и речи, языка, мышления и действительности. Благодаря учету этих связей методика обеспечивает развивающий и коррекционный характер обучения. Так, основой для развития

устной речи школьников на специальных уроках в 1—4-м классах служат предметы и явления окружающего мира. Языковыми средствами для их отображения являются слова, словосочетания, простые предложения — нераспространенные и распространенные, осложненные однородными членами. Таким образом, первоначальные сведения о предметах и явлениях, об их простейших взаимосвязях находят отражение в соответствующих языковых формах. По мере углубления и расширения представлений и знаний детей об окружающем мире усложняется и их речевая деятельность, обогащаясь новыми структурами (сложные предложения) и новыми формами (монологическая речь).

В обучении умственно отсталых школьников также используются данные фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. По-разному строятся системы работы, направленные на усвоение детьми морфологических, исторических и фонетических написаний, отбирается тот грамматический материал, который имеет практическое значение для формирования речи учащихся.

В своей практической сфере специальная методика использует рекомендации, разрабатываемые методикой русского языка для начальной массовой школы. Связи этих двух методик базируются на высказанном Л.С. Выготским теоретическом положении о единстве основных закономерностей развития нормального ребенка и умственно отсталого. Общность законов развития детей в норме и при аномалии обуславливает тождественность отдельных принципов, форм, а также некоторых методов и приемов работы, видов упражнений и характера заданий, идентичность наглядных и технических средств обучения. В специальной методике широко используются такие общие методы, как беседа и рассказ учителя, частично-поисковый метод и элементы программированного обучения, одинаковые виды упражнений: предупредительный, объяснительный, творческий и контрольный диктанты, изложения и сочинения. С 60-х гг. в практику специальной школы, так же как и в практику массовой, вошли следующие виды работ: комментированное письмо, диктант «Проверяю себя», самодиктант и др.

Вместе с тем аномальное развитие умственно отсталых детей требует, чтобы все используемые методы и средства обучения способствовали коррекции их недостатков. Вот почему заимствованные методические рекомендации проходят длительную проверку через эксперимент и практику в условиях специальной школы, в результате чего подтверждается или опровергается их пригодность. Если рекомендации оказываются приемлемыми,

их уточняют, разрабатываются дополнительные приемы, вводятся новые этапы работы, отрабатывается система подготовки школьников к восприятию данных методов и средств обучения.

В качестве примера можно привести проверку звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте, разработанного в букваристике применительно к детям с нормальным интеллектом. Экспериментальное обучение грамоте умственно отсталых учащихся с помощью этого метода показало, что положительные результаты могут быть достигнуты только при условии значительной его корректировки. В частности, потребовались изменение порядка изучения звуков и букв, увеличение количества этапов работы, удлинение сроков обучения, разработка дополнительных приемов, облегчающих умственно отсталым детям осуществление звукового анализа и синтеза и запоминание графических образов букв.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Определите предмет методики русского языка как науки. Сформулируйте ее цели и задачи.
2. Докажите, что методика русского языка является самостоятельной наукой.
3. В чем заключается разнопорядковость методики русского языка как науки? Охарактеризуйте содержание каждой ступени методической иерархии.
4. Какие методы научного исследования применяются в методике русского языка?
5. Расскажите о связях специальной методики с другими науками. Приведите примеры, иллюстрирующие, как обогащают методику эти связи.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Русский язык является одним из основных предметов в специальной школе. 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 коррекционную и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета.

Коррекционная направленность программного материала в первую очередь проявляется в области речевого развития детей, по-

скольку, как говорилось ранее, важнейшая цель уроков русского языка — формирование речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы.

В процессе обучения проводится работа над *устранением недостатков всех сторон речи ребенка*. На специальных логопедических занятиях и непосредственно на уроках русского языка корректируются 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 пропедевтические 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 предваряется периодом практических грамматических упражнений, в процессе которых у умственно отсталых детей 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-й 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-й 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-го по 9-й 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-го 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.

Во 2-м 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 (лексе-мы даются в нужной для продуцирования форме) подводят к выводу, что слова в предложении стоят в определенном порядке. Подобная работа повторяется в 3-м классе с использованием нового материала. Если наглядная и словесная основы для составления предложений остаются те же, что и во 2-м 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-му 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-м 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 обра-

щают 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 *ш*; 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.

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 (1—4-й классы). Уже с первых шагов школьного обучения 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, синтаксических 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 первые годы обучения языковой и речевой материал, как уже говорилось ранее, в значительной мере усваивается в процессе выполнения упражнений; в старших классах вводятся элементарные теоретические обобщения, которые способствуют дальнейшему продвижению учащихся в овладении речью. Таким образом, курс грамматики в специальной школе не является лингвотеоретическим. Это так называемая *практическая грамматика, нацеленная не на усвоение школьниками языковой системы, а на развитие и коррекцию речи*, призванная научить детей понимать и строить речевые высказывания, пользоваться речью как средством общения.

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. *

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 процессе 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 аномальных 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.

Умственно отсталые дети получают образование только в специальной школе, в связи с чем программа по русскому языку 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.*

Программа вспомогательной школы формулирует следующие задачи преподавания русского языка:

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

Обучение русскому языку во вспомогательной школе можно условно разделить на **три этапа**.

Первый этап ограничен первым годом обучения, что обусловлено психологическими особенностями умственно отсталых детей. Эти особенности определяют также специфику задач обучения, отбор материала и методов преподавания.

Задачи первого этапа: углубленное изучение детей; включение их в школьные занятия; исправление недостатков произношения, слухового, зрительного и двигательного анализаторов; выработка первоначальных навыков чтения и письма; уточнение и развитие словарного запаса; формирование умений строить простые предложения, вести беседу; воспитание первоначальных навыков повествовательной речи.

Материал, с которым работают первоклассники, — это звуки и буквы, слоги и слова, простейшие типы предложений, короткие тексты.

Основными методами работы на данном этапе являются игра и упражнения. При этом в формировании навыков игра занимает одно из ведущих мест. Учащиеся соревнуются в составлении слов по слоговым таблицам, строят слово из «живых букв», играют в лото, соотнося картинку, показанную учителем, с написанным на большой карте словом, снимают с елки нарисованные елочные игрушки, прочитав на них слово, и т.п. Упражнения как метод обучения используются при звуковом анализе слов (деление на слоги, называние первого звука, установление места звука), при чтении слогов, слов, при подборе примеров. Учитывая сложность аналитических упражнений и быструю утомляемость первоклассников, методика рекомендует и в эти упражнения вносить элементы игры, для развития правильных представлений учащихся широко использовать наглядность.

Во 2—4-м классах осуществляется второй этап обучения. В этот период решаются такие **задачи**: развитие познавательного интереса к родному языку и формирование первоначальных языковых обобщений; дальнейшее совершенствование произносительной стороны речи; уточнение, расширение и активизация словаря; развитие умения правильно выражать в устной форме свои мысли; освоение школьниками простейших видов письменной речи; практическое усвоение ряда грамматических сведений и орфографических правил; развитие навыка правильного, выразительного и сознательного чтения на материале несложных художественных текстов и статей научно-популярного характера.

Усвоение детьми новых знаний на этом этапе осуществляется не путем заучивания определений и правил, а в процессе работы над конкретным материалом. **Основной метод** — разнообразные по форме практические упражнения в письме и чтении. Игровые приемы остаются важнейшим (но не главным) средством обучения. Продолжается интенсивная работа по развитию речи детей на специальных уроках, идет обогащение их представлений об окружающем мире, а главное — формируется умение выражать свои впечатления в речи.

Задачи третьего этапа (5—9-й классы) заключаются в дальнейшем совершенствовании техники чтения, в частности, формировании навыка беглого чтения, расширении возможностей 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.

И на третьем 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 подвели школьников к некоторым языковым обобщениям, то в старших классах они служат целям закрепления нового материала.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какова основная направленность процесса обучения русскому языку в специальной школе?
2. В чем состоит коррекционный характер обучения русскому языку? Как он обеспечивается программой?
3. Раскройте понятие практической направленности обучения русскому языку. Как это отражено в программе?
4. Сформулируйте цели и задачи обучения умственно отсталых школьников русскому языку.
5. Чем обусловлено разделение обучения на этапы? Каковы задачи и основные методы обучения на каждом этапе?
6. Назовите образовательные, воспитательные и коррекционные цели уроков чтения, грамматики и правописания, развития речи по любой теме.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дидактический принцип определяется в педагогике и методике как основное исходное положение процесса обучения. Это положение формулируется исходя из объективно существующих закономерностей, которые постоянно проявляются в обучении детей любому учебному предмету. Как обобщение выявленных закономерностей, принципы становятся руководством к действию. Чем объективнее прослеживаются как общедидактические, так и методические закономерности, тем эффективнее влияние принципов на процесс обучения.

Не случайно методисты сравнивают принципы дидактики с фундаментом дома. Нечеткие, неправильные, неадекватные принципы так же опасны при формировании знаний, умений и навыков, как непрочный, кривой фундамент при строительстве здания.

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.

Все принципы обучения взаимообусловлены и представляют собой определенную дидактическую систему. На ее основе в коррекционной школе строится преподавание всех учебных предметов, в том числе и русского языка. При этом реализация дидактических принципов на уроках русского языка осуществляется с учетом содержания предмета и психологических особенностей его усвоения умственно отсталыми школьниками.

Коротко расскажем об использовании каждого принципа дидактики на уроках русского языка.

Один из важнейших принципов в олигофренопедагогике — **принцип воспитывающего обучения**. Уроки русского языка создают оптимальные условия для формирования у детей положительных привычек, стойких нравственных качеств. Не случайно К.Д. Ушинский назвал родной язык «великим педагогом и наставником». Изучая язык, ребенок оказывается наследником тех «богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа»¹.

Организуя уроки чтения, учитель опирается на эмоциональный настрой детей для воспитания у них любви к Родине, честности, трудолюбия, дисциплинированности и других 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**. Определяя его содержание, Г.М. Дульнев² указывал на то, что процесс обучения школьников должен обеспечить им полное понимание материала, сознательное отношение к учебному труду, развитие самостоятельности и творческого мышления, умения активно использовать получен-

¹ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч. - М., 1989. - Т. 4. - С. 16.

² Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — М., 1981.

ные знания и навыки в практической деятельности. Сознательное усвоение материала возможно только при условии активной работы учащихся, поэтому принцип сознательности всегда рассматривается в совокупности с принципом активности. Анализируя особенности применения принципа сознательности в специальной школе, Г.М. Дульнев отмечал ряд трудностей, возникающих у умственно отсталых учащихся при усвоении материала. В частности, он указывал на отсутствие у детей интереса к обучению, неумение применять усвоенный материал в других условиях, низкий уровень развития навыков самоконтроля.

Осознанное усвоение русского языка в специальной школе вызывает по сравнению с другими дисциплинами наибольшие трудности. Из-за абстрактности лингвистических обобщений недостатки, о которых говорил Г.М. Дульнев, проявляются особенно ярко. Вместе с тем нерационально осуществлять обучение речи только на имитационной основе, как в дошкольном периоде. Тем более неэффективно обучать правописанию каждого слова в отдельности, когда существуют правила, регулирующие написание большой группы слов. Сознательное изучение практически значимых законов фонетики, лексики, грамматики, норм правописания и стилистики создает предпосылки для наиболее прочного овладения речью.

Реализация принципа сознательности в процессе обучения русскому языку обеспечивается рядом условий, часть которых заложена в самой программе. 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 посто-

янно 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.

К.Д. Ушинский, оценивая роль наглядности в обучении родному языку, писал: «...совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку. При таком насильственном разделении двух предметов... наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку — самую прочную основу: умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами»¹. Это положение тем более значимо для уроков русского языка в коррекционной школе. 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.

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

¹ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Пед. •соч. - М, 1989. - Т. 4. - С. 10.

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

Специальные исследования, проведенные М.Ф. Гнездиловым¹, показали высокое значение сочетания словесных и наглядных средств как для формирования конкретных представлений об окружающем мире, так и для отражения их в речи.

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.

¹ Гнездилов М. Ф. Наглядные и словесные средства обучения в системе практических упражнений по русскому языку во вспомогательной школе // Изв. АПН РСФСР. - М., 1955. - Вып. 68.

Большое значение в усвоении аномальными школьниками русского языка имеют **доступность сообщаемых знаний**, отработываемых умений и навыков, а также прочность их сформированное™. 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, рассмотрением картин, просмотрами диа- и 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, например, букв необходимо регулярное их повторение на каждом уроке (исключением может быть только урок, посвященный знакомству с новой буквой).

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. Например, учащиеся показывают букву, соответствующую произнесенному учителем звуку, сами ее прочитывают, собирают из палочек, полосок бумаги, печатают, рисуют в воздухе и т. д., сопровождая каждый раз свои действия произнесением звука, который обозначает данная буква.

В-четвертых, прочность усвоения знаний обеспечивается определенной степенью самостоятельности учащихся при выполнении заданий, которая зависит 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-м классе и самостоятельных ответов на вопросы после тщательной отработки с учителем в 4-м 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.

Элементарность курса грамматики и правописания, а также тех знаний, которые учащиеся получают на уроках развития устной речи и чтения, не исключает **научности материала и систематичности его изложения**. Несомненно, что нарушение абстрактного мышления вынуждает ограничивать полноту и глубину сообщаемых детям сведений, но их научная достоверность не должна искажаться. Более того, учитель стремится максимально исправить неверные, неадекватные представления детей об окружающей жизни, которые могли возникнуть у них до школы. Вот почему специальные уроки развития устной речи организуются на базе тщательного изучения предметов и явлений реального мира. Точность сформированных у ребенка представлений дает возможность хотя и на элементарном уровне, но достоверно раскрыть перед ним причинную обусловленность тех или иных природных закономерностей.

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.

Новые достижения в области научных знаний, уже апробированные и прочно вошедшие в практику, отражаются и в программе специальной (коррекционной) школы. Так, в 50-е гг. в школьной орфографии существовало понятие о гласных буквах, которые смягчают предшествующие согласные. Более верные представления о звуках речи и об их отражении на письме, сформировавшиеся в науке, повлекли за собой изменения в преподавании данной темы учащимся массовой школы: мягкость и твердость согласных — объективная закономерность фонетической системы русского языка. Обозначение на письме твердости или мягкости согласных осуществляется посредством букв *а, о, у, ы; и, е, ё, ю, я*. Достоверность научных знаний по этой теме находит также отражение в программе и учебниках для специальной школы. Обучая детей объяснять различие в написании слов с твердыми и мягкими согласными, учитель дает следующий образец разбора: «В слове *мёд* пишется *ё*, потому что [м'] — мягкий согласный», а не наоборот: «[м'] — мягкий согласный, потому что после *м* написана гласная *ё*».

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. Как уже говорилось, 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 — безударные 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. Петрова¹, показали, что дифференциация учащихся

¹ См.: Воронкова В.В., Петрова В.Г. К вопросу о дифференциации учащихся вспомогательной школы при обучении русскому языку // Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников. — М., 1986.

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 слогам, 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.

Методика также предусматривает, что дифференцированный подход может использоваться применительно к группе учащихся в течение длительного срока, но занимать на каждом уроке относительно небольшой отрезок времени и самое главное — не подменять собой фронтального обучения.

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 фонематического 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 кося»; «Отгадай, одинаковые или разные слова я произнесла: *мишка* и *мышка*. Найди эти игрушки» и т.п.), а затем и речи школьников.

Дифференцированный и индивидуальный подходы постоянно сочетаются с фронтальной работой класса. М.Ф. Гнездилов отмечал, что сохранение целевого и тематического единства во фронтальной и индивидуальной работе на уроках русского языка по отношению ко всем учащимся должно стать непременным условием действия данного принципа дидактики. Таким образом, все школьники обязаны на уроках чтения читать, работать над текстом, учиться пересказывать, на уроках письма — писать, участвовать в лексическом, грамматическом и орфографическом анализе, в подготовке к творческим работам и в их написании. Однако доля участия во фронтальной работе, объем и сложность заданий, приемы активизации деятельности учащихся будут различаться в зависимости от возможностей всей группы или одного ребенка.

В исследованиях ряда методистов даны конкретные указания по поводу использования этого принципа на уроках русского языка в целях формирования отдельных умений и навыков¹, при пересказе текста младшими умственно отсталыми школьниками, в работе с детьми над определенными темами².

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

¹ *Воронкова В. В.* Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательных школ при обучении их фонетически правильному письму // Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы / Под ред. В.В. Воронковой. — М., 1981; *Озолайте В. А.* Дифференцированное применение вопросов для пересказов текста младшими умственно отсталыми школьниками // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Под ред. К.С. Лебединкой, В.М. Явкина, В.Г. Петровой. — М., 1976.

² *Барская Н.М.* Индивидуальные особенности усвоения имени существительного учащимися 5 класса // Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1969. — Т. 345.

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 выравнялись и в конце концов могли включаться в коллективную работу наравне с другими»¹.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Дайте определение понятий принципов дидактики.
2. Докажите значение дидактических принципов для уроков русского языка.
3. Раскройте специфику использования каждого принципа на этих уроках.
4. Объясните, почему принципы сознательности и активности, наглядности в сочетании со словесными средствами, научности и систематичности, индивидуального и дифференцированного подхода рассматриваются всегда в паре.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Помимо использования общедидактических принципов рассматриваемая методика как самостоятельная наука разрабатывает и внедряет в процесс преподавания собственно методические принципы, вытекающие из закономерностей овладения языком и речью. Сами закономерности определяются «...как объективно существующая зависимость результатов усвоения речи от степени развитости речетворческой системы человека, ее отдельных органов (органы, составляющие речевой аппарат, его мускулатура, речевые механизмы мозга)»².

Точное выявление закономерностей позволяет более четко представлять систему принципов и через их реализацию активно влиять на весь ход обучения языку и речи.

Взаимосвязь между отдельными компонентами учебного процесса можно представить в виде схемы (см. с. 36).

¹ *Гнездилов М. Ф.* Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965. — С. 12.

² *Федоренко Л.П.* Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984. — С. 19.

Схема иллюстрирует замкнутость цепи педагогической деятельности. В практике обучения языку выявляются определенные закономерности его усвоения учащимися. Это дает возможность выявить методические принципы обучения, которые, как и общедидактические принципы, влияют на выбор методов и приемов, видов учебной работы, т.е. на создание методической системы в целом. В свою очередь, внедренная в учебный процесс научно обоснованная система работы повышает результативность обучения речи, возможности детей в овладении ею и таким образом совершенствует практику обучения языку.

Принципы методики не являются однородными. Одни принципы носят общий характер и реализуются в процессе обучения по всем разделам программы по русскому языку, другие имеют ограниченную зону действия и регламентируют процесс усвоения граммоты, чтения, грамматики и правописания или развитие речи.

Проблема специфики применения методических принципов в условиях преподавания русского языка в специальной (коррекционной) школе совершенно не разработана. Вместе с тем исследования, основанные на изучении процесса усвоения родного языка учениками с нормальным интеллектом¹ и учащимися с другими аномалиями², а также опыт обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью и ряд публикаций, освещающих этот опыт³, дают возможность выдвинуть некоторые методические положения, рассматривая их как методические принципы.

¹ Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского. — М., 1975; Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984; Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. — М., 1983.

² Зикеев А.Г. Развитие речи ообослышащих учащихся. — М., 1976; Коровин К.Т. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. — М., 1976; Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977; Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1982.

³ Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965; Карлеп К.К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе // Коррекционная работа в специальных школах. — Тарту, 1981; Барская Н.М., Нисневич Л.А. Обучение русскому языку в 5—9 классах вспомогательной школы. — М., 1992.

Выделяя специальные методические принципы, мы принимали во внимание высказывание М.Р. Львова¹, что их число должно быть ограниченным, иначе может наступить девальвация принципов и они перестанут выполнять регулирующую функцию в процессе обучения.

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. В. Г. Петрова справедливо замечает, что умственно отсталый ребенок, владея в той или иной степени речью, «...редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно»².

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

¹ См.: Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. — М., 1983.

² Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977. — С. 8.

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

Надо отметить, что данный принцип последовательно реализуется прежде всего в отношении школьников младших классов.

Программа старших классов также нацелена на реализацию этого принципа. Однако из-за большого объема теоретического материала в 5—9-м классах наблюдается 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 диа- и 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.

В качестве примера обеспечения коммуникативной направленности в изучении грамматического материала можно привести способ закрепления формы творительного падежа имен существительных мужского и женского рода в 3-м классе, где эти грамматические категории вводятся практическим путем без сообщения терминологии. Детям объясняют ситуацию: учителю надо уточнить сведения о профессиях их родителей или других родственников. Школьники сначала устно отвечают на вопрос, кем работают их мать, сестра, тетя, затем на вопрос, кем работают отец, брат, дядя и др. Заблаговременно готовятся таблица и карточки с названиями профессий в творительном падеже. Окончание выделено другим цветом.

Кем работают?

Мама (сестра)	работает
Папа (брат)	работает

Ответив, школьники выходят к доске, выбирают подходящую карточку, вставляют ее в таблицу. В результате этой работы образуется ряд:

Мама (сестра, тетя) работает санитарк\ой\ (доярк\ой\, учительниц\ёй\, шве\ёй\). Папа (брат, дядя) работает столяр\5м\ (слесар\ём\, учител\Ш\).

Внимание детей привлекают к окончаниям слов, обозначающих профессии мужчин и женщин. Далее школьники записывают в тетради предложения о том, кем работают их близкие, ориентируясь на таблицу как на наглядную опору для подбора нужной словоформы.

На этом же уроке учитель может спросить, как надо ответить на вопрос, кем работает мама, если она врач. Уже в 3-м классе у детей можно формировать умение употреблять названия мужских профессий в соответствующей форме: *Сестра работает шофером, маляром* и т.п.

При таком подходе к закреплению темы ситуация работы с ней приближается к естественной, а языковой материал становится практически значимым для организации общения.

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.

Разорвать этот замкнутый круг можно прежде всего в области речи. Как справедливо отмечал Н.И. Жинкин, «речь — это канал развития интеллекта»¹ и, что особенно важно, канал, доступный для внешнего воздействия.

Формируя речь, мы работаем над обогащением, точностью, выразительностью на любом уровне — будь то слово, предложение или текст. Развитие названных качеств речи положительно влияет на коррекцию недостатков и совершенствование мыслительной деятельности учащихся. «Речь организует, упорядочивает и активизирует мышление школьников, — пишет В.Г. Пет-

¹ Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку "в ГУ—VIII классах. — М, 1965. — С. 104.

рова, — помогает им устанавливать несложные смысловые связи между частями воспринимаемого материала и тем самым способствует осуществлению познавательной деятельности»¹.

Взросшие возможности словесной системы мышления создают условия для лучшего понимания умственно отсталыми детьми основных языковых закономерностей, содействуют более осознанному пользованию речью.

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.

В свое время К.Д. Ушинский предупреждал, что «развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно пред мыслью положительно вредно»². Это предупреждение особенно важно помнить при обучении школьников данной категории в свете данных о разрыве между словом и мыслью.

Вот почему 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.

В этом же направлении на уроках грамматики и правописания осуществляется работа над осознанием лексического и грамматического значений языковых единиц. Все они суть отражения предметов и явлений действительности (лексическое значение) и выражения тех отношений, в которые эти предметы и явления вступают в реальном мире (грамматическое значение). Например, семантика слова *дерево* раскрывает конкретный род предметов; предложение *Мама вернулась* сообщает о свершившемся факте. В словосочетании *приехал из города* грамматическое значение обстоятельства места передается сочетанием слов определенной семантики, предлогом *из* и окончанием *а* зависимого слова.

Умственно отсталые учащиеся с трудом постигают языковые значения различных единиц речи. То, что ребенок называет клюв птицы носом, свидетельствует, что он неточно понимает не

¹ Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977. — С. 69.

² Ушинский К.Д. Пед. соч. — М., 1989. — Т. 3. — С. 9.

просто лексическое значение слова, а разницу в самих реалиях: нос человека и клюв птицы. Ученик специальной (коррекционной) школы не осознает взаимоотношения двух объектов действительности, которые кодируются, например, словосочетанием *платок матери*, в результате чего оказывается не в состоянии понять грамматическое значение каждой из языковых единиц. Для преодоления возникающих трудностей на уроках грамматики и правописания нужно, чтобы учащиеся младших классов сначала осмысливали реальную ситуацию и взаимные связи предметов в ней. Затем организуется наблюдение за отражением этих связей в речи, после чего становится возможным вводить новый словесный материал и помогать школьникам осознавать его лексическое и грамматическое значения.

Так, школьники рассматривают положение предмета по отношению к другому и обозначают эти отношения словосочетаниями: *мяч на столе (у стола, под столом)*. Наблюдение за языковым материалом позволяет установить, что различие в ситуациях закреплено в речи словами *на, у, под* и окончаниями в названиях предметов.

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.

По данным исследования Б. Брѐзе, активное использование методов сравнения, анализа и синтеза положительно влияет на формирование речи и мышления детей: «...учащиеся вспомогательных школ интенсивно развивают свои способности... и

склонности к спонтанному речевому воспроизведению в неразрывной связи с их способностью к умственному анализу и синтезу».

Применение вышеназванных методов и приемов возможно уже в добукарном периоде, когда учащиеся называют предметный ряд и выделяют каждое слово этого ряда, сравнивают сходно звучащие слова и соотносят их с картинками, устанавливают разницу в длине слов (короткое — длинное).

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-м классе наиболее оптимальны для развития школьников вопросы типа: что случилось на базарной площади? Как надзиратель Очумелов разобрал 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. В условиях специальной (коррекционной) школы она также играет значительную роль при отработке того или иного навыка. Однако в любой репродуктивный метод необходимо вносить модификации, связанные с решением мыслительных задач. Например, используя для закрепления представлений о конфигурации буквы метод упражнения в многократном ее воспроизведении по образцу, по памяти, можно одновременно предлагать детям и такие задания: отгадай, какая это буква, и запиши ее (овал, палочка с крючком внизу); загадай сам своему товарищу букву, пусть он отгадает и напишет; узнай букву по полубуквке и запиши ее. В результате чисто механическое упражнение приобретет более творческий характер, потребует осуществления синтеза, операций сличения, восстановления целого по его части и т.п.

¹ Брѣзе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах. — М, 1981. — С. 224.

Таким образом, сочетание материализованного и речевого действий, овладение различными умственными операциями вследствие использования продуктивных методов обучения языку создают условия, при которых достигается единство формирования речи и развития мышления.

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. Исследования показали, что использование дополнительных приемов усиливает интерес учащихся к языковому материалу, побуждает их к более объемным и продуктивным высказываниям. Развитие активной языковой и речевой деятельности невозможно без системы различных стимулов, которые обеспечивают создание соответствующих мотивов обучения. Именно эта методическая закономерность лежит в основе принципа повышения языковой и речевой мотивации.

Реализация данного принципа в учебном процессе обеспечивается содержанием урока русского языка, его структурой, подбором методов, приемов обучения, видов упражнений, а также поведением учителя.

В качестве примера рассмотрим действие этого принципа на уроке чтения.

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.

Вот почему содержание книги для чтения, материала для внеклассного чтения должно соответствовать интересам детей. Наличие этих интересов, хотя, может быть, и недостаточно четко оформленных, установлено исследованиями Л.А. Серовой, В. Озолайте, Т.Б. Баширова (см. «Внеклассное чтение»).

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. Короленко «Дети подземелья» (7-й класс) уроке можно провести проверку домашнего задания таким образом:

1. 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.

2. Выборочное чтение по плану.

Вася — чужой в доме. Мнение окружающих о мальчике.

Душевные переживания Васи.

Выбор методов, приемов обучения, видов заданий тесно связан со структурой урока (в этом можно убедиться на вышеприведенном примере). Вместе с тем он имеет и самостоятельное значение для стимулирования речевой активности школьников. М.Ф. Гнездилов замечал по этому поводу следующее: «Организуя процесс деятельности учащихся над выполнением учебного задания, не следует допускать его однообразия, надо по возможности разнообразить приемы рассмотрения и анализа изучаемого материала. Это способствует мотивации деятельности учащихся, возбуждает у них активные мыслительные процессы»¹.

Так, на уроках грамматики и правописания школьники учатся сопоставлять простые и сложные предложения (7—9-й 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, видо-временных форм глагола, порядок слов). Запись в тетради, например: *Вчера ученики нашей школы ходили на стадион. Там старшеклассники участ-*

вовали 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 схематический анализ составленных ответов на вопросы будет выглядеть следующим образом:

Вчера мы были на заводе.

Там я и мой друг работали на сборке готовых изделий.

Ответ на второй вопрос может быть оформлен как сложное предложение: *Я вытачивал детали, а мой друг работал на сборке.*

Тогда его схема будет иной:

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.

Схемы:

И

Миша Лебедев работает на заводе. Он выполнил задание первым, и мастер очень хвалил его (или: Он хорошо выполнил задание, и наш класс гордится им).

¹ Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе, — М, 1965. - С. 10.

6. Составление текста по аналогии с данным и запись. 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. «...Неосознанное, приобретенное просто памятью в процессе подражания знание нормы, традиции употребления... называют чувством языка или языковым чутьем»¹. 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.

Становление языковой культуры, осознание законов языка в процессе школьного обучения опираются на языковое чутье, на сформированный в дошкольном возрасте познавательный интерес к языковой материи.

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 Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984. — С. 23.

Надо отметить, что не все психологи и методисты разделяют точку зрения о неосознанности первых языковых обобщений ребенка. С.Ф. Жуйков, Н.С. Рождественский, Д.Б. Эльконин связывали это явление с уровнем так называемого «неотчетливого сознания» или «низкого уровня осознания».

«Важным фактором, — пишет В.Г. Петрова, — задерживающим развитие речи умственно отсталых, служит также характерная для них недостаточность усвоения семантической стороны родного языка... Аномалия общего развития создает препятствия для понимания умственно отсталым ребенком значений тех слов, которые произносят окружающие, называя предметы обихода или выполняемые действия»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 осознание².

Эта закономерность должна прослеживаться и в обучении умственно отсталых детей, поскольку их развитие осуществляется по тем же законам. Однако вытекающий из данной закономерности принцип опоры на чувство языка при обучении речи (см. принципы, сформулированные Л.П. Федоренко³) не срабатывает без специального обучения, так как у умственно отсталых дошкольников оно не возникает спонтанно. Вместе с тем необходимость в наличии интуитивных первоначальных языковых обобщений для усвоения законов грамматики и осознанного использования их в речи ни у кого не вызывает сомнения. Поэтому в специальной (коррекционной) школе названный выше методический принцип действует как принцип формирования чувства языка, а затем уже — опоры на это чувство.

Воспитание языкового чутья осуществляется на всех уроках русского языка в младших классах. Специально организуется речевая практика, в процессе которой внимание детей сосредотачивается на семантике слова, предложения, на их формально-логических признаках, которые помогают объединять слова в определенные лексико-грамматические категории (названия предме-

¹ Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977. - С. 9-10.

² См.: Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. — Л., 1941.

³ См.: Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.

та, действия, признака), на фонетических явлениях (*дом*, но *дома*), на соотношении грамматической формы слова с реальными логическими отношениями, которые обозначаются этой формой (*идет, пойдет, пошел*).

На уроках развития речи учащиеся, рассматривая предмет, называют его форму, цвет, вкусовые качества: яблоко *желтое, круглое, сладкое*; апельсин *круглый, оранжевый, сладкий* и т.д. Одновременно с уточнением реальных признаков предмета школьники учатся правильно согласовывать названия признаков с названием предмета, отличать сам признак от его названия.

На уроках обучения грамоте (1-й класс), практических упражнений по грамматике (2—4-й классы) задачи выделения языковых единиц, наблюдений за их изменением в различных условиях, правильного употребления их в речи становятся ведущими. Выполнение практических грамматических упражнений в младших классах создает речевую базу, на которой начинают зарождаться познавательный интерес к языку и языковое чутье. 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.

Подчеркивая специфику процессов формирования письменной речи, Л.С. Выготский отмечал, что они «...вызывают к жизни новые, чрезвычайно сложные циклы развития таких психических

процессов, возникновение которых означает столь же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству»¹.

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. 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 продуктивной 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. Этот тезис лежит в основе учебной программы. 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 несистематически). Упражнение в точном интонировании устной речи способ-

Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991. — С. 389.

Глава II РАЗВИТИЕ РЕЧИ

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

ствуется 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 микросочинений, микроизложений, 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.

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.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Объясните, почему в обучении русскому языку важны не только дидактические, но и методические принципы.
2. Перечислите методические принципы. Докажите, что каждый из них определяет обучение по всем разделам русского языка: чтению, грамматике и правописанию, развитию устной речи.
3. Составьте план анализа каждого методического принципа. Приведите собственные примеры.

Литература

- Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965.
Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. — М., 1981.
Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987.
Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей: Русский язык. — М., 1991.
Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / Под ред. В.Г. Петровой и др. — М., 1986.
Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.

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

Исследованиями А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Н.А. Менчинской, Р.Е. Левиной и др. установлено, что у детей с нормальным интеллектом в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщения. Так, они улавливают озвончение глухих согласных перед звонкими и по типу [лотка] — [лодьчкь] могут произнести [-палаткь] — [пАладьчкь]. Учащиеся 1-го класса обращают внимание на переход фонемы [о] в [а] в слабой позиции, в результате чего на письме появляются ошибки типа «трова», «копуста» и т.п. Однако эти первоначальные обобщения, получающие вначале широкую ошибочную генерализацию, по мере развития детей и расширения сферы их речевой деятельности становятся более точными и правильными.

В процессе усвоения речи нормально развивающийся ребенок запоминает не только слова, но и отдельные морфемы: корни, приставки, суффиксы, окончания — и уже с двухлетнего возраста на практическом уровне начинает пользоваться правилами словообразования. Многочисленные примеры словотворчества детей, которые приводят различные исследователи, свидетельствуют о возникновении способности к практическим словообразовательным и морфологическим обобщениям. Улавливая корневую часть в слове *мазать*, ребенок называет вазелин «мазелином». Наблюдая явление образования сравнительной степени имен прилагательных (*быстрей, родней*), дети по этому образцу пытаются получить сравнительную степень от имен существительных («решетей», «дымей»). Активная познавательная деятельность приводит нормального ребенка к синтаксическим обобщениям, а затем и к правильному использованию грамматических форм слов.

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

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

Среди учащихся вспомогательной школы значительный процент составляют дети с нарушением фонетической стороны речи. По данным М.А. Савченко, Р.А. Юровой, Р.И. Лалаевой¹, около 65% учеников 1-го класса имеют различные формы нарушений звукопроизношения, ко 2-му классу число таких детей снижается до 60%, а к 3-му классу — до 30%. Эти цифры свидетельствуют не только о распространенности дефектов произношения, но и об их стойкости, о затруднениях в овладении звуковым составом слова. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп (свистящие, шипящие, аффрикаты, звуки [р] и [л], смешением звонких и глухих, мягких и твердых согласных), нарушением слоговой структуры слов.

По степени и качеству недоразвития фонетической стороны речи учащихся вспомогательной школы можно разделить на несколько групп. В первую группу входят дети с неточным произношением отдельных звуков (так называемая фонетическая дислалия). Им свойственны такие недостатки, как боковой, межзубный сигматизм, горловой или одноударный

¹ Савченко М.А., Юрова Р.А. Некоторые особенности нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников // Дефектология. — 1976. — № 5; Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. — Л., 1988.

звук [р], боковой [л]. При относительной сохранности фонематического слуха дети данной группы не испытывают особых затруднений в овладении грамотой, поскольку подобные звуковые замены не имеют сходства с фонемами русского языка и не смешиваются с ними.

Вторую группу составляют дети с фонетико-фонематическими нарушениями мономорфного или полиморфного характера (функциональная и механическая дислалия, дизартрия и др.). В основе возникновения данных нарушений лежат дефекты восприятия звуков речи, трудности с их дифференциацией, некоординированность движений артикуляционного аппарата. Такие учащиеся с трудом осваивают навыки чтения, допускают специфические ошибки в письме. Положение осложняется, если у детей есть дефекты периферической части анализаторов (недостатки слуха, артикуляционного аппарата). Они испытывают значительные трудности при овладении навыками чтения и письма на протяжении всего процесса обучения. Именно эта группа детей составляет большую часть учащихся с нарушенным произношением.

В третью группу входят дети, страдающие заиканием. В специальной (коррекционной) школе таких учащихся немного. И если заикание не сопровождается другими речевыми расстройствами, дети, как правило, успешно овладевают учебными навыками.

К четвертой группе относятся дети с нарушениями речи алалического характера. Их речевое развитие находится на уровне лепета и характеризуется почти полным отсутствием морфологических средств для выражения лексических и грамматических значений. Причиной столь сложной формы речевого недостатка может быть глубокое поражение зон Брока или Вернике на фоне общего недоразвития коры головного мозга. Дети этой группы не справляются с учебным материалом и занимаются или по индивидуальным программам, или в специальных классах школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Серьезные недостатки наблюдаются у умственно отсталых школьников в лексике. В литературе достаточно подробно освещена такая особенность речи учащихся вспомогательной школы, как ограниченность, бедность словарного запаса. Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (*беспокойный, грозный, белизна*), они не знакомы с названиями многих видовых (*дуб, береза, клен*) и родовых понятий (*растение, инструмент*), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы. Незнание большого круга слов раз-

ной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы и др. По данным М.П. Феофанова¹, ребенку 5—6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8—9 лет, равно только девяти.

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

Одновременно с таким расширенным употреблением слов встречаются ошибки противоположного характера, когда ученик использует слово для названия только одного предмета из группы однородных. В этом случае слова теряют обобщающую функцию, приобретая сходство в значении с именем собственным (*сквер* — это место возле их школы, *дубрава* — лес возле данной деревни).

Еще одно специфическое качество лексики умственно отсталых детей — патологическое различие между пассивным и активным словарем. Значительная разница между теми словами, которые ребенок знает, и теми, которые употребляет в речи, — это проявление низкого уровня развития его мышления. Небольшой по объему активный словарь умственно отсталых учащихся отражает примитивность их желаний, от-

¹ См.: Феофанов М.П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предло-
женного управления. — М., 1956.

сутствие знаний для более точного описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями.

В свое время Г.М. Дульнев указывал на то, что у учащихся вспомогательной школы более половины воспроизводимых имен прилагательных приходится на группу слов в 10—15 единиц. В результате образуется так называемый «дежурный» словарь, который употребляется детьми в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики. Вместе с тем дополнительные стимулы (картинка, вопрос или реплика учителя) помогают учащимся вспомнить нужное слово, поскольку оно имеется в их лексическом запасе.

Изучая употребление умственно отсталыми школьниками слов трех грамматических категорий (имя существительное, имя прилагательное и глагол), Г.В. Кузнецова¹ установила, что пассивный словарь детей этой группы в два раза превышает активный.

Наши исследования позволяют сделать вывод, что эти цифры отражают только среднестатистические показатели. Подлинную картину различий между активным и пассивным словарем умственно отсталых детей можно наблюдать, рассматривая слова конкретных лексико-семантических групп и лексико-грамматических категорий. Так, при назывании хорошо знакомых предметов мебели первоклассники с нарушенным интеллектом активно пользуются достаточно большим количеством слов. Соотношение между активным и пассивным словарем в этом случае может быть выражено 1:1,6. При использовании слов, обозначающих названия предметов одежды и обуви, это различие увеличивается и составляет соотношение 1:3. Еще более заметная разница между активным и пассивным словарем наблюдается в отношении некоторых грамматических категорий. Если в среднем соотношение между активным и пассивным словарем имен существительных можно выразить показателями 1:2, то для имен прилагательных это различие выражается в цифрах 1:4.

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

Малая распространенность предложений. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который переходит действие, или орудия, с помощью которого действуют (*купили книгу*, *режут ножом*), лица, на

¹ См.: Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития, умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. — 1976. — № 3.

которое направлено действие (*дать брату*), места действия (*в школе, дома*). Значительно реже второстепенные члены могут выражаться наречием, указывающим на время и образ действия (*поздно, вечером, быстро, медленно*), качественным прилагательным для характеристики признака предмета (*красный, сладкий, круглый*) и в единичных случаях — относительным прилагательным (*песчаный, заводской*), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия (*по болезни, за книгами*).

Пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы. Предложения, которые употребляют умственно отсталые дети, часто характеризуются аморфностью структуры, а нередко и искажением смысла высказывания в целом (*Когда мама пришла, мы обедать. Мальчик кормит молока*).

Редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение. Проведенное нами исследование свидетельствует, что количество сложных предложений в речи школьников 3-го класса равно 2—5%. Этот процент увеличивается к восьмому году обучения до 12—30, но в той и другой возрастных группах большая часть сложных предложений отражает сочинительные связи с союзом и. Перечисление событий и явлений может быть передано и бессоюзным предложением. При этом остается значительным и в 8-м классе число предложений, построенных неверно (*У мальчика есть кошка Мурка поймала мышку. Наступила осень а дети собирают яблоки. Мне Сережа нравится. Потому что он веселый*).

Нарушение связи слов в предложении. Чаще всего эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного (*Марина нарвала красные ягода. Кошка поймал мышку*), в неправильном использовании предложного и беспредложного управления (*Вдруг кошка поймала мышку в чулан. Она лакала молока*). Особенно часто ошибки возникают в предложном управлении в связи с опусканием предлога или неверным его употреблением (*Тетради положили портфель*).

Обращает на себя внимание и тот факт, что у умственно отсталых детей наряду с экспрессивным аграмматизмом наблюдается импрессивный аграмматизм. По данным исследований Л.А. Смирновой¹, он проявляется в том, что при кажущемся полном понимании обиходной речи дети недостаточно различают флексии, в результате чего затрудняются в дифференциации грамма-

¹ См.: Смирнова Л.А. Приемы работы по преодолению импрессивного аграмматизма у детей // Дефектология. — 1979. — № 3.

тических значений. Поэтому первоклассникам не всегда оказывается доступным осознание (без соответствующего показа) ситуации, раскрывающейся в словах: *дедка за ретку, бабушка за дедку* и т.д.

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

Следует отметить, что специфика речи умственно отсталых школьников объясняется не только бедностью впечатлений (а отсюда недостаточным запасом слов, расплывчатостью их значений) и затруднениями в понимании связей между предметами и явлениями, но и отсутствием подлинных мотивов речи. Очень часто ребенок ограничивает свои ответы короткими «да», «нет» или строит их в виде нераспространенных предложений. В то же время дополнительные приемы стимулируют ученика к более подробным высказываниям, помогают значительно улучшить его речь. В этом отношении показательны данные, которые приводит М.Ф. Гнездилов в «Методике русского языка во вспомогательной школе»: количество слов, употребляемых при пересказе текста учениками 2-го класса вспомогательной школы без стимулирующих приемов, равнялось 24; применение стимулятора (в данном случае — показ картинки и направляющая речь учителя) способствовало увеличению числа слов до 57.

Говоря об особенностях речевого развития умственно отсталых детей, нельзя не выделить группу учащихся, у которых на первый взгляд речь довольно богата с точки зрения как словарного состава, так и сложности конструкций. Однако при более тщательном ее исследовании оказывается, что все пространное высказывание ребенка являются не чем иным, как дословным воспроизведением речи окружающих, тогда как его самостоятельная речь страдает описанными выше недостатками (их можно наблюдать при пересказе прочитанной статьи, рассказывании по картинке и в других случаях)¹.

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

В процессе формирования связной речи у школьников с умственной отсталостью недостатки проявляются в содержании

¹ Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. — М., 1979.

речи, ее структуре и-грамматическом оформлении. Назовем характерные нарушения.

Отсутствие полноты и развернутости в высказывании (построение рассказа по типу ситуативной речи, фрагментарность *изложения*, пропуск частей рассказа, сокращение действующих лиц и мест действия).

Нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий (хаотичность излагаемой информации, неоднократное возвращение к ранее сказанному).

Искажение логической зависимости явлений (неправильное установление связей между лицами, явлениями, предметами, нечеткое, поверхностное понимание контекстных связей, неадекватное привлечение прошлого опыта, стереотипность концовки рассказа, не соответствующая общему смыслу передаваемых событий).

Отсутствие или неправильное использование языковых средств связи, при котором разрушается общая связность изложения мыслей. Этими средствами связи служат местоимения, наречия, межфразовые синонимы и др.

Обедненность речи, ее недостаточная выразительность (редкое использование образных средств языка, слов, обозначающих качества предметов или действий, однообразие и примитивность синтаксических структур).

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

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

Еще более сложной для умственно отсталых детей оказывается деятельность, контролируемая их собственными словесны-

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

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте особенности фонетической стороны речи умственно отсталых детей.
2. Укажите, какие недостатки словарного состава речи умственно отсталых детей отмечают исследователи.
3. Охарактеризуйте грамматический строй речи таких детей. В чем проявляются недостатки построения ими предложений?
4. Каковы специфические особенности связных высказываний умственно отсталых школьников?
5. Из сочинения или изложения ученика выберите фонетические, лексические, грамматические и смысловые ошибки. Прокомментируйте их.
6. Назовите исследователей, занимающихся проблемами речи умственно отсталых детей.

ЗАДАЧИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие речи умственно отсталых учащихся — одна из важнейших задач, которая решается специальной (коррекционной) школой в процессе преподавания всех учебных предметов. Столь пристальное внимание к речевому развитию детей не случайно. Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, мы тем самым развиваем у школьников познавательные способности, совершенствуем психические функции. Исследованиями установлено, что «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия»¹.

¹ Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. — М., 1956. - С. 10.

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

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

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

В программе по русскому языку выделены занятия (1—2 ч в неделю) для развития устной речи в младших классах, определено их содержание, сформулированы требования к речевым навыкам учащихся. Кроме того, разработаны требования к речи школьников на уроках обучения грамоте, чтения, на этапе практических грамматических упражнений, на уроках по грамматике и правописанию.

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

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

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

выполнению упражнений: увеличивается объем устных высказываний, повышается самостоятельность, происходят качественные изменения самого вида работы (дословный, краткий пересказ, пересказ от третьего лица и т.д.).

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

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

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

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

образом, предложение как языковая единица усваивается полноценно, только если оно выполняет определенные коммуникативные функции.

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

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

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

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

Для сохранения в памяти учащихся последовательности развития событий используются смысловые вехи: серия картин, собранный наглядный материал, расположенный в порядке хода экскурсии, опорные слова, план и др.

Эффективность решения задач развития речи учащихся зависит от определенных условий, которые влияют на осуществление речевой коммуникации вне зависимости от того, протекает она в устной или письменной форме, в присутствии собеседника или без него. Основными условиями являются содержание высказывания и потребность говорить. При отсутствии этих условий, т.е. тогда, когда ребенку не о чем говорить или он не испытывает желания выразить свои мысли и чувства, формирование речи становится фактически невозможным.

В связи с этим первым методическим условием формирования речи является **уточнение и обогащение представлений учащихся о предметах и явлениях окружающего мира**. На уроках чтения, развития устной речи, грамматики и правописания школьники знакомятся с содержанием того, о чем надо будет говорить, подробно разбирают прочитанное, устанавливают связь с ранее пройденным на уроках развития устной речи, всесторонне изучают предмет или явление, определяют его место среди ему подобных, фиксируют связи с другими предметами и явлениями, выполняют ряд практических работ, реализуя в них накопленные наблюдения, знания и умения. Так создается конкретная основа для высказывания, а учитель получает возможность воздействовать на речь учащихся.

Повышение заинтересованности ребенка в речевом высказывании — второе методическое условие успешности работы по развитию речи умственно отсталых детей. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи у учащихся специальной (коррекционной) школы, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют их поддерживать общение, вызывают желание делиться своими впечатлениями. Повышение речевой мотивации достигается путем использования различных вспомогательных приемов, которые служат внешними побудительными средствами речи: наглядные пособия, вопросы учителя, увлекательная тема, интересные ситуации, поощрительные меры и др.

И еще одно, не менее важное условие речевого развития детей — **обеспечение их высказываний необходимыми языковыми средствами**. Выполнение этого условия заключается в обязательной подготовительной работе, которая должна помочь школьникам овладеть нужным «строительным» материалом: словами, словосочетаниями, предложениями.

Надо отметить, что задачи речевого развития могут быть успешно решены только в том случае, если весь процесс обучения и воспитания будет направлен на их реализацию. Так, на уроках

математики школьники знакомятся с целым рядом слов, без точного знания которых невозможно последовательное, логически обоснованное рассуждение при решении задач. В процессе трудового обучения, выполняя задания по словесной, устной или письменной инструкции, дети учатся регулировать свою деятельность с помощью речи и т.п.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте значение речи в становлении личности ребенка.
2. Назовите задачи, которые реализуются в работе по развитию речи умственно отсталых детей. Кратко охарактеризуйте каждую из них.
3. Проследите по школьной программе, как усложняются требования к речевым умениям и навыкам учащихся на протяжении всех лет обучения.
4. Воспроизведите точное название специальных уроков по развитию устной речи в младших классах. Объясните суть этого названия.
5. Сформулируйте основные методические условия, обеспечивающие результативность работы по развитию речи. Обоснуйте каждое из них.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА

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

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

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

Рассматривая взаимодействие данных психических процессов, Л.С. Выготский отмечал, что «мысль не выражается, но совершается в слове»¹, т.е. мысль развивается, совершенствуется только тогда, когда облекается в слова. Это дает право утверждать, что слово выполняет и **когнитивную** (познавательную) функцию, так как развитие словаря ведет к формированию не только мышления, но и других психических процессов.

Вот почему работа над словом имеет серьезное значение для коррекции и развития психики умственно отсталого ребенка,

¹ *Выготский Л.С. Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2. — С. 307.*

для более успешного включения его в сферу общения с окружающими.

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

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

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

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

На уроках грамматики и правописания, для которых языковой и речевой материал подбирается, как правило, с учетом отработанности значения слов, центральной задачей становится уточнение словаря. Лингвисты полагают, что в слове представлены все компоненты языка: фонетика (произносимое слово состоит из звуков), графика и орфография (устное слово кодируется буквами с учетом правил), лексика (каждое слово имеет значение, другие слова могут иметь близкое ему или противоположное значение), грамматика (слово в речи существует в определенной грамматической форме). В связи с этим уроки грамматики и правописания нацелены на уточнение фонетического состава слова, на усвоение его орфографии, на отработку умений сочетать его с другими словами, на практике пользоваться зако-

ном взаимодействия значения слова и грамматической формы. Так, пятиклассники, выполняя упражнения на образование слов разными корнями, но одинаковыми приставками или суффиксами, постигают доступные им значения словообразовательных* морфем: *забил, залез, занес* — приставка *за-* обозначает законченность действия; *барабанщик, бетонщик, каменщик* — суффикс *-щик* указывает на действующее лицо, профессию; глагол *бежал* обозначает не только выполнение действия, но и количество действующих лиц, род деятеля.

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

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

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

На уроках развития устной речи все задачи, как правило, реализуются комплексно, в единстве. Школьники, знакомясь с предметами и явлениями окружающего мира, усваивают или уточняют значения слов, учатся активно использовать эти слова при ответах на вопросы, составлении описаний предмета или явления, рассказов о них. Очень важно, чтобы повторение нового слова в течение урока было многократным. Методисты по обучению иностранному языку считают, что таких повторов должно быть не менее пяти. Требуется не механическое воспроизведение слова, а активное употребление его в ходе выполнения различных заданий. Более того, не все задания бывают эф-

фективны для усвоения слова. Как показали исследования психологов, запоминание лексемы идет интенсивнее, если она эмоционально значима для ученика или ее презентация и закрепление осуществляются в интересных для детей ситуациях. Приведем пример.

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

—Посмотрите друг на друга и скажите, какие части тела человека вы можете назвать.

—Вы правильно все сказали, но не назвали еще две части тела. Взгляните на этот рисунок (плакат на доске). Я назову одну часть тела, а вы сами догадаетесь о другой. Эта часть тела (учитель обводит указкой туловище) называется *туловище*. Повтори, Митя (Маша). Повторим все вместе. А это что за часть тела? (Указывает на шею.) Повторим хором по порядку все части тела, которые я буду показывать.

—Сейчас я проверю, запомнили ли вы названия всех частей тела. Миша пойдет к доске. Я буду показывать части его тела, а вы называйте их. (За каждое верное название ученики получают фишки.) (Учитель показывает части тела последовательно и вразброс не более двух раз. Одобряет тех, кто получил фишки.)

—Нам прислали с фабрики части тела куклы из картона и попросили сложить ее. (Раздает конверты с частями тела куклы и листы бумаги. Дети высыпают из конвертов содержимое и по заданию учителя показывают каждую часть тела. Затем называют, в какой последовательности они будут собирать куклу.) С чего начнем складывать? Положите голову куклы на лист бумаги. Что будем клеить дальше? Покажите все эту часть тела. Скажите, как она называется? Наклейте ее. И т.д. (Оценка выполненных работ.)

—Я буду загадывать загадки, а вы попробуйте отгадать их. Какая часть тела мне во всем помогает: гладит, стирает, подметает? К какой части тела мы приклеивали с вами руки, ноги, шею?

—А теперь попробуйте сами придумать загадки о других частях тела и загадать их своим товарищам.

Существует несколько способов объяснения нового слова. В работе с умственно отсталыми детьми наиболее продуктивным

является использование различных наглядных средств: показ соответствующих предметов, их действий и признаков, наблюдение за ними, организуемое как на самом уроке, так и на экскурсии. Необходимо стремиться к тому, чтобы наблюдение было активным. Для этого детям предоставляют разного рода помощь: показ другого, резко отличного объекта при сравнении двух сходных (белка, заяц, ворона); демонстрация предмета, его изображения в целостном или фрагментарном виде (рисунок дерева, кустарника, травы) — для формирования общего понятия; окрашивание в разный цвет частей предмета — для ознакомления с ними; направляющие вопросы (какого цвета, какой формы, каковы на вкус арбуз, дыня?); запись плана наблюдения (цвет арбуза, цвет дыни; форма арбуза, форма дыни); конкретизация вопросов при сравнении летней и зимней одежды (какую одежду носят только зимой или только летом?).

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

На уроках чтения для объяснения значения слова могут быть использованы и такие наглядные, очень специфические средства, свойственные только урокам русского языка, как жест, мимика, драматизация (*он усмехнулся, скривился, выбросил руку в приветствии*).

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

Для семантизации слова могут быть употреблены и другие приемы: подбор родственного слова (*врассыпную — рассыпать*),

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

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

Наглядные приемы используются и в старших классах, так как существует целая группа слов, которую школьники не могут «понять без опоры на натуральные предметы или изобразительные средства: этно слова, обозначающие устаревшие названия предметов, профессиональные термины, специфические явления и др. Например, при чтении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» показ рисунков с изображениями улана, драгуна, редута, лафета, кивера обязателен, поскольку понимание этих слов без демонстрации будет неполным и неточным. Вместе с тем сложность лексики, употребляемой в старших классах, ее отвлеченность заставляют чаще прибегать к словесным приемам семантизации, в том числе и для объяснения образных средств языка. Так, строчки из стихотворения А.С. Пушкина «Улыбкой ясною природа Сквозь сон встречает утро года...» потребуют длинной цепочки рассуждений, для того чтобы вся метафора была воспринята учащимися как образ просыпающейся природы. Поэтому прежде всего надо выяснить с детьми, каким словом можно заменить словосочетание *утро года*, спросить, ради проверки правильности восприятия, можно ли осень назвать утром года. Далее следует уточнить, почему природа встречает весну с улыбкой, и, наконец, объяснить ситуацию, когда природа может улыбаться сквозь сон, сравнив ее с пробуждением человека в хорошее солнечное утро.

Словесные приемы семантизации применяются и в младших классах, хотя достаточно ограниченно и только тогда, когда зна-

чение слова или словосочетания не позволяет прибегнуть к наглядным способам, Например: *жить в согласии* — жить дружно (замена синонимичным выражением), *запорошить* — засыпать мелким снегом (словотолкование).

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

Процесс объяснения слов также должен проходить при максимальной активности самих учащихся. Вот почему важно каждый раз предлагать детям попытаться самостоятельно выяснить значение слова. При этом надо учить школьников точному раскрытию семантики слов, а не довольствоваться объяснением типа: *трусость* — это бояться молнии, *грусть* — когда грустно. Одобрив относительно верное представление ученика о смысле слова, педагог дает словосочетания, которые помогут ему оформить свою мысль. Такие словосочетания записываются на доске и служат для детей наглядной опорой. *Это качество характера... Это чувство...* и др. В зависимости от подбора словаря для семантизации начальные словосочетания могут меняться. Например, в 7-м классе перед чтением учащимися стихотворения Н.А. Некрасова «Генерал Топтыгин» (учитель текст уже прочитал) школьникам предлагают объяснить слова *ямицик*, *возжак*, *смотритель*. На доске в рамке записываются начало текста последующего объяснения: *Это тот, кто...* Школьники подбирают необходимые глаголы, характеризующие действия людей этих профессий: *Это тот, кто правит лошадьми; кто водит (дрессирует) медведя; кто служит (охраняет) на почтовой станции.*

Не менее важно при проведении словарной работы учить детей самостоятельно находить в тексте непонятные для них слова. Умственно отсталые школьники без специальной подготовки

могут выделить как незнакомое слово непривычную словоформу хорошо известной им лексической единицы. Нередко они в качестве непонятных называют слова, которые неоднократно встречали в тексте и уже использовали.

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

Итак, сформулируем некоторые общие требования к проведению словарной работы в специальной (коррекционной) школе:

1. Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени. Здесь так же, как и в усвоении любого вербального материала, необходимо соблюдать принцип небольших шагов, или расчлененности подачи материала. Как показали исследования В.А. Сумароковой, для учащихся младших классов среднее оптимальное число слов в пределах одного этапа — 2—3, для учащихся старших классов — 3—5.

2. Необходимо стремиться к контекстному объяснению новых слов. По данным психологов, процесс точного запоминания слов заметно эффективнее, если они объединены в тематические группы или включены в предложение.

3. Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов. Новое слово обязательно прочитывается учителем и воспринимается школьниками на слух; далее разбирается его значение с использованием наглядных или словесных средств при активном участии детей; затем слово еще раз прочитывается учениками, включается в предложение и записывается, если это происходит на уроке грамматики или в некоторых случаях на уроках развития устной речи.

4. Объяснение значения слова — это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходимы система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты.

5. При активизации лексики важно соблюдать естественность условий. Составляемые учениками предложения должны отражать либо содержание прочитанного текста, либо ситуацию, которая задается учителем и разбирается на уроке с учетом того,

что дети узнали на экскурсии, из передачи по телевидению, на других уроках. Любые приемы, которые уводят детей от примитивных стандартных фраз, являются значимыми для уроков русского языка.

6. Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и другими сторонами языка. Нельзя усвоить новое слово, не употребляя при этом его разные грамматические формы, не отработывая правильность произношения. Без комплексной работы над всеми сторонами языка, без постоянного применения изученного грамматического материала по отношению к конкретным словам новая информация ложится в памяти детей мертвым грузом или же быстро забывается.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каково функциональное назначение лексики?
2. В чем вы видите специфичность реализации задач словарной работы на различных уроках русского языка?
3. Разграничьте понятия «значение слова» и «смысл слова».
4. В чем проявляются достоинства и недостатки наглядного и словесного способов семантизации лексики?
5. Какой прием вы выберете для объяснения слов *нахохлившись* (воробей) (2-й класс), *рыбачья* (стоянка) (4-й класс), *доселе* (не собрался) (7-й класс)? Обоснуйте свой выбор.
6. Раскройте содержание каждого требования, предъявляемого к проведению словарной работы во вспомогательной школе.

РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

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

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

Уже само определение понятия предполагает, что работу над предложением следует вести в трех направлениях. Первое направление — это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуни-

кативной целесообразности. Второе — это работа над речью, которая включает в себя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора наиболее удачной синтаксической конструкции, развитие интонационных умений. Третье направление — это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыков правильного соединения слов, правильного их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции. На практике все три направления представляют единое целое, но так же, как в работе со словом, одно из них может быть ведущим в зависимости от характера урока русского языка. Например, на уроках грамматики и правописания при несомненной значимости работы по первым двум направлениям ведущим является развитие умения грамматически правильно организовывать высказывание; на уроках чтения и развития устной речи основной является работа над содержательным планом предложения, подбором языковых единиц.

Как уже говорилось ранее, у умственно отсталых учащихся наблюдаются нарушения как смысловой, так и лексико-грамматической основ продуцирования предложений. Школьники младших классов преимущественно пользуются примитивными по содержанию, простыми, малораспространенными конструкциями, с нередко неправильной грамматической связью слов, с неточным выбором лексических единиц или их пропусками, приводящими к аморфности выражения мысли или полному ее искажению. Так, ученик 2-го класса, описывая кисточку для рисования, говорит: «Зонтик вверху черная, а внизу белая и там железо». Один из школьников этого же года обучения, рассказывая о поздней осени, использует следующие предложения: «Листьев нет деревьев. И светит мало». Вместе с тем следует отметить, что в речи большинства учеников на втором году обучения уже имеется относительно сформированная линейная схема малораспространенного предложения. Исследования многих психологов и методистов показали, что наиболее сохранным оказывается грамматическое оформление предложения, выстроенное по стандартной схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение или обстоятельство места. Практически по теме высказывания воспроизводится жестко закрепленная структура, построенная по заученной модели. Нарушения грамматических связей слов в предложении чаще всего наблюдаются в тех случаях, когда смысловая программа сложна для детей или в их речи отсутствует необходимая для выражения мысли отработанная схема предложения. Г.В. Савельева отмечает появление в речи детей

ряда разнообразных аграмматизмов при отражении в ней не совсем стандартных для школьников (хотя и знакомых им) условий¹.

В отличие от грамматического оформления содержательный и речевой планы предложений являются слабо сформированными и предельно обедненными. В исследовании К.Г. Ермиловой² приводится пример конструирования предложений с глаголом *идти*. Второклассники используют данный глагол только в основном значении: *Дети идут на прогулку. Мама идет с работы* и т.п., что еще раз подтверждает мысль об их приверженности однообразной структурной схеме предложений, ситуационной ограниченности использования слов и примитивности предметного плана.

В старших классах у учащихся совершенствуется умение строить простые предложения, увеличивается количество используемых при этом слов (до 5—7), в их речи появляются сложные предложения. Однако недостатки, присущие ученикам младших классов, сохраняются. Чаще всего они проявляются при более сложном речевом материале и при употреблении сложных структур. Например, ученица 5-го класса, пересказывая текст о том, что девочка, уплывшая далеко от берега и заметившая это, стала тонуть от испуга, передает его содержание следующим предложением: *Когда она увидела, она перепугалась и стала тонуть*. Аморфность содержания и нарушение синтаксиса сложного предложения проявляются в данном примере достаточно четко.

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

¹ См.: Савельева Г.В. Совершенствование структуры простого предложения у умственно отсталых учащихся младших классов: Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 1997.

² См.: Ермилова К.Г. Особенности построения предложений учащихся вторых классов вспомогательной школы // Вопросы совершенствования коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / Под ред. Т.Л. Лещинской. — Минск, 1977.

речи, когда учащиеся рассматривают изучаемый предмет, выполняют практические действия с ним. Этой же цели служат экскурсии, чтение книг, прошлый опыт детей и приобретенные знания. Чем старше становятся дети, тем чаще в качестве опоры для построения предложений используются их знания и опыт, а также прочитанный текст. На уроках грамматики и правописания не следует ограничиваться подбором случайных, как правило, примитивных, «стандартизированных» примеров. Для расширения содержательного наполнения фразы можно предлагать школьникам тему или ситуацию, которая и станет основой предметного плана предложения. Можно в качестве задания на дом попросить учеников выбрать предложения из газет, художественных произведений, телепередач и др. Использование в речи предложений (при постоянной стимуляции этого процесса учителем) различных конструкций облегчит учащимся усвоение грамматических сведений по той или иной программной теме, обогатит их речевую практику.

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

- чтение предложения с правильным интонационным оформлением его конца, определение количества предложений в хорошо интонированной речи учителя. Этот вид заданий необходим для того, чтобы ученики почувствовали, как сплошной речевой поток делится на законченные части, и научились фиксировать количество услышанных ими предложений в виде схем. Например, учитель произносит: *Наступила поздняя осень. Птицы давно улетели. Деревья стоят голые*. Учащиеся по мере произнесения учителем каждого предложения на партах выкладывают три схемы:

Такая материализация нефиксированного речевого потока помогает школьникам наглядно представить не только смысловую, но и интонационную законченность предложения, преодолеть или ослабить свойственную им тенденцию нанизывать предложения друг на друга в письменной речи, не выделяя в качестве самостоятельных единиц;

- выбор по заданию учителя предложений из текста учебника по чтению, по русскому языку («Найди предложение о яблоке, о Лене»);

- ответы на вопросы, связанные с деятельностью детей, впечатлениями, полученными от экскурсии, рассматриванием картин, игрой;
- составление предложений по схемам. Схемы могут быть представлены в виде: а) карточек с изображениями предметов, условными обозначениями и некоторыми исходными данными — вопросами или словами (*Рыжая кошка сидит на окне*), б) отдельных полосок и темы, например, о ветерке (*Легкий ветерок пролетел над деревьями*), в) рисунков (*Витя идет в школу*).

КАКАЯ?



НА



Использование схем — это один из способов моделирования речи. С помощью карточек (если убрать одну из них) можно наглядно показать учащимся нарушение предметного плана предложения, появление так называемых смысловых «скважин», или «дыр», которые искажают содержание предложения; убедить детей, что пропуск карточки с маленьким словом (предлогом) также делает предложение непонятным; продемонстрировать, как расширяется, уточняется смысл предложения, если в схему вводится новая карточка-слово;

- замена слов в предложении в зависимости от изменения демонстрационного материала (смена действующего лица, характера действия, предмета, на который направлено или с помощью которого осуществляется действие). Например: *Саша пишет* (изображения мела, ручки, карандаша). *Надя кормит* (изображения кошки, собаки, курицы);
- заканчивайте предложений по смыслу: *Воробей громко... Кошка жалобно...;*
- составление предложений из слов, которые даны вразбивку в нужной или в начальной форме: *Лена, в, идет, лес. Береза, ронять, белая, лист, свои'*

- сопоставление предложений: *Стриж прилетел. Стрижи... (прилетели). Школьники подарили цветы учительнице и... (учителю). Вера лепит гриб. Вера... гриб (вылепила).*

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

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

На уроках развития устной речи совершенствуется умение пользоваться простыми распространенными предложениями. Кроме того, осуществляется практическая работа над опережающим освоением более сложных синтаксических конструкций. В результате создается речевая основа для последующего изучения в старших классах некоторых теоретических сведений о сложных предложениях. Например, знакомясь с темой «Птицы», ученики 4-го класса могут научиться строить сложное предложение с придаточным причины. Для этой цели учитель дает образец вопроса и ответа: *Почему у гуся на лапках перепонки? У гуся на лапках перепонки, потому что он водолавающая птица.* Опираясь на записанный образец, школьники отвечают на серию

подобных вопросов: *Почему некоторые птицы улетают на юг? Почему воробей остается зимовать? Почему синица зимой прилетает ближе к людям?* И т.д.

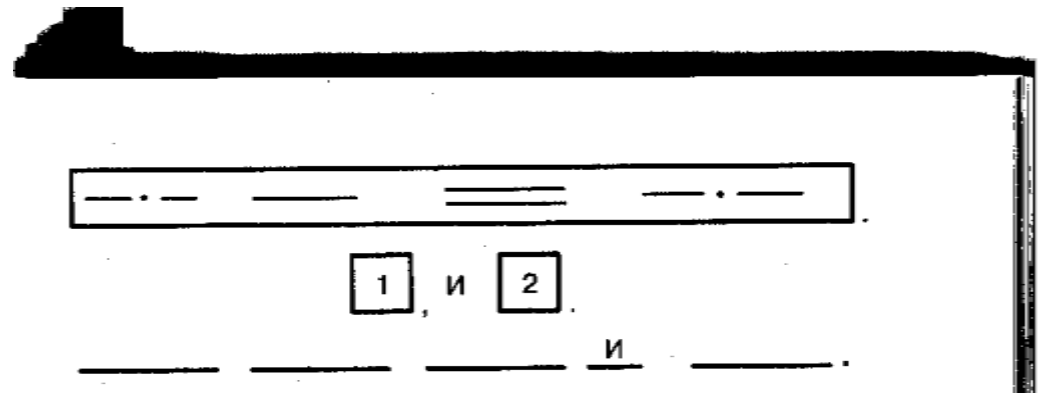
На уроках чтения так же опережающе отрабатываются простые предложения с однородными членами и сложные предложения. Достигается это посредством выборочного прочтения фразы или ее точного воспроизведения в ответ на вопрос учителя, а также в процессе пересказа, близкого к тексту.

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

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

Для старших классов рекомендуются следующие виды заданий:

- выделение в тексте и составление предложений, различных по интонации, их правильное прочтение;
- распространение предложений путем введения нескольких слов одной грамматической формы, например прилагательных;
- выделение в тексте предложений с однородными членами, сложных, простых предложений, их дифференциация и правильное интонирование;
- составление предложений определенной конструкции (ее характеристика дается в задании учителя);
- составление предложений с определенными грамматическими формами;
- реконструкция предложений путем замены одной грамматической формы другой;
- работа с деформированными предложениями, где слова даны в начальной форме в объеме 5—8 лексических единиц;
- творческие упражнения, когда учащимся предлагается составить предложение по картине («Ответьте, как встретила мама из вестие о двойке сына»), на основе прочитанного текста («Как вы относитесь к Костылину и почему?»), по опорным словам (*ветер, деревья*), по заданию («Составьте предложение об облаках в солнечную тихую погоду»);
- конструирование предложений по схемам:



Последнее упражнение закрепляет умение продуцировать заданную структуру и учит разнообразному ее наполнению. Предметной основой могут служить: ситуация, которую задает учитель, прочитанное произведение, учебная книга по любому школьному предмету, картина, просмотренная телепередача и др. Так, семиклассникам для подбора предложений ко второй схеме можно предложить главу «Осенью» из повести В.Г. Короленко «Дети подземелья», где они найдут материал типа: *С неба сбежали последние тучи, и над просыхающей землей засияли солнечные дни. Мы каждый день выносили Марусю наверх, и здесь она как будто оживала* и т.д.;

• редактирование предложений. Цель данных упражнений — усилить контроль учащихся за лексико-грамматическим оформлением предложения. Речевым материалом для таких заданий могут служить ранее выполненные творческие работы учащихся. Естественно, что в каждом предложении редактированию подлежит только одна ошибка, либо лексическая, либо грамматико-стилистическая. В противном случае сложность задания очень быстро приводит к снижению интереса школьников;

• сопоставление предложений. К этим упражнениям предлагаются более сложные, чем в младших классах, задания. Например, сравниваются разные структурные схемы предложений: дается задание составить два предложения о результатах класса в спортивных соревнованиях и причине высоких показателей (*Наш класс занял первое место в спортивных соревнованиях. Мы упорно к ним готовились*); то же содержание затем требуется отразить в одном предложении (*Наш класс занял первое место в спортивных соревнованиях, потому что мы упорно к ним готовились*) и сравнить, в чем сходство и в чем различие этих предложений;

• составление связных устных и письменных высказываний. В процессе обучения монологической речи у учащихся отрабатывают умения подчинять содержание предложений единой теме, пользоваться для логической связи предложений личными и указательными местоимениями, наречиями, правильно употреблять видо-временные формы глагола, порядок слов.

К работе над предложением предъявляется ряд методических требований.

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся. Стимуляторами могут служить наглядные средства, игровые приемы, интересные для детей данного возраста ситуации и речевой материал, поощрение даже самых незначительных успехов ученика, оценка его деятельности и др. Например, работу со схемами, о которой говорилось выше, можно организовать с помощью следующих заданий и вопросов: «Придумайте к данной схеме свое предложение. У кого получилось самое [интересное предложение? Продиктуйте его классу» (диктует ученик, предложение которого получило наивысшее признание).

2. Работу над предложением с любыми видами заданий не следует ограничивать материалами учебника (особенно это касается старших классов). Целесообразно использовать тексты из газет, журналов, художественных произведений, учебников по другим школьным предметам. Выделение предложений из различных по жанру произведений, их разбор дают ученикам возможность почувствовать практическую значимость правильно построенного предложения, осознать, что использование разнообразных конструкций помогает более точно и полно выражать свои мысли. Такая работа тем более важна, что искусственность упражнений по грамматике, их замкнутость в пределах урока русского языка затрудняют перенос обрабатываемых умений на другие уроки, в жизненные условия.

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

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

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте особенности построения предложений умственно отсталыми учащимися. Используйте для ответа материал § 2 (глава II) данного учебника и соответствующей главы из книги В. Г. Петровой «Развитие речи учащихся вспомогательной школы».

2. Назовите три направления работы над предложением. Какие виды упражнений вы можете рекомендовать для реализации каждого направления?

3. В чем проявляется специфика работы над предложением на уроках русского языка разных видов (по чтению, грамматике и правописанию, развитию устной речи)?

4. Какие виды моделей могут быть использованы в работе над предложением? Смоделируйте любое подобранное вами предложение. Чем различается использование этого приема в младших и старших классах?

5. Назовите требования, которые предъявляются в методике русского языка к работе над предложением. Чем обусловлено значение этих требований в обучении умственно отсталых учащихся?

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

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

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

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

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

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

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

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

Так, в тексте сказки «Маша и медведь» («Пошли девочки в лес за ягодами. Набрали ягод, пошли домой, гладь — одной девочки нет. Стали они аукаться — никто не откликается») его связность достигается за счет использования одних и тех же форм глагола (формы прошедшего и настоящего времени), наличия личного местоимения, инверсионного порядка слов, опущенного, но подразумеваемого (во втором предложении) подлежащего. В результате включения этих средств второе и третье предложения как бы срачиваются с первым, становятся коммуникативно слабыми, несамостоятельными.

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

Повествование — это сообщение о событиях и явлениях, разворачивающихся во времени. Эти тексты имеют сюжет, действующих лиц, экспрессивно-эмоциональную окраску. Примерами подобных текстов могут служить «Волшебное слово» В. Осеевой, «Серая Шейка» Д.Н. Мамина-Сибиряка.

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

строй. Например, в книге для чтения (3-й класс) дано описание весны К. Паустовского, где использованы различные виды тропа, такие, как метафора («весело шумел лес»), сравнение («весна, как молодая хозяйка»), эпитеты («горячий ответ») и др.

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

В специальной (коррекционной) школе для формирования монологической речи в основном используются тексты описательно-повествовательного плана. Тексты-рассуждения по программе развития письменной речи составляются только в 8-м классе на доступном учащимся материале («Кем я хочу стать и почему»).

Однако элементы рассуждения, несмотря на сложность данного типа текста, можно вводить значительно раньше. Так, уже во 2-м классе, разбирая рассказ В. Осеевой «Кто хозяин?», учащиеся по заданию учителя высказывают элементарное суждение о том, кто из мальчиков оказался настоящим хозяином и почему.

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

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

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

С целью создания оптимальных условий для развития устной речи умственно отсталых детей в 1—4-м классах предусматриваются специальные уроки, на которых формирование речи осуществляется в связи с изучением предметов и явлений реального мира. В содержание этих уроков входят сведения естествовед-

ческие (сезонные изменения в природе, растительный и животный мир), обществоведческие (семья, город, деревня, транспорт) и бытовые (посуда, обувь, мебель и др.).

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

Однако самой по себе наглядной и практической деятельности умственно отсталых школьников с изучаемым материалом еще недостаточно для того, чтобы они усвоили и переработали определенную информацию. Используются также словесные методы с целью направить внимание учащихся на рассматривание объектов, их сравнение, организовать действия с ними, побудить к высказываниям. При этом постоянно контролируется соответствие речи и деятельности.

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

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

На уроках грамматики источниками развития связной устной речи являются грамматический, орфографический и синтаксический анализы текста, работа с картиной, уточнение представлений школьников после проведенной экскурсии или внеклассного мероприятия с целью подготовки к письменной творческой работе¹.

Работа, направленная на развитие связной устной речи, на любом из уроков русского языка начинается с упражнения учащихся в диалоге. Основной вид упражнений — беседа учителя с учениками. Ее форма может быть непринужденной, не стесненной строгими рамками полных ответов на вопросы. Вместе с тем, учитывая, что речевая практика умственно отсталых детей предельно ограничена и что одним из условий построения связ-

Более подробно об этой работе см. в соответствующих разделах учебника.

ного высказывания является развернутая форма предложений, наряду с непринужденным разговором осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы. Вот почему начиная с 1-го класса учитель постоянно чередует требования полных и кратких ответов. От класса к классу ответы становятся более развернутыми, включающими элементы монологического высказывания из двух, трех и более предложений.

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

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

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

В процессе работы над связной речью, как показали исследования С.Ю. Ильиной¹, умственно отсталые учащиеся оказываются в состоянии на практическом уровне освоить некоторые законы построения связной речи. Учащиеся приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;

¹ См.: Ильина С.Ю. Взаимосвязь работы над изложением и сочинением в старших классах вспомогательной школы // Психолого-педагогические особенности коррекционной работы во вспомогательных школах и дошкольных учреждениях. — Л., 1986.

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

Усложнение работы по годам обучения происходит в плане увеличения объема материала. Усложнение тем, усиление самостоятельности учащихся, постепенного осознания ими законов построения текста, изменения основы высказываний и лексико-стилистической характеристики текстов. Школьники составляют рассказы и описания сначала на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи, затем — опираясь на предшествующий опыт, в дальнейшем — на основе прочитанного, наконец, выполняют работы, требующие более творческого подхода к их написанию: рассказ по заданному началу, по опорным словам, на заданную тему, пересказ с изменением лица рассказчика, краткий пересказ, свободный рассказ по теме и др.

Организация занятий по развитию связной речи должна отвечать ряду требований:

1. Создание соответствующих условий для возникновения у учащихся потребности говорить. Важный фактор повышения мотивации — заинтересованность детей в изучаемом материале. Иными словами, восприятие предметов, явлений, их изображений, сведений о них должно затрагивать не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу ребенка.

Интерес к теме может быть вызван у детей с помощью различных средств. Во-первых, манерой педагога вести урок, заинтересованностью учителя в том, о чем он спрашивает или рассказывает. Во-вторых, поощрительными мерами, которыми он стимулирует ученика к продолжению речи: оценкой, одобрением, вручением фишек, звездочек, подсчетом баллов и др. В-третьих, организацией разнообразных видов деятельности учащихся на уроке (в том числе игровой): отгадыванием недостающих элементов в картине, работой со скрытой картинкой, ролевой игрой, опреде-

лением последовательности в серии картинок при соревновании класса по рядам и др. В-четвертых, новой информацией об одном-двух интересных признаках, присущих изучаемому предмету или явлению, которая по ходу изучения темы берется из рассказа учителя или прочитанного текста.

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

На уроках чтения и развития письменной речи как в младших, так и в старших классах последовательность изложения мыслей, логическая связь частей высказывания отрабатываются с опорой на серию сюжетных картинок, собственные рисунки детей и иллюстрации в книге, на словесный план к прочитанному тексту или заданной теме. По мере перехода учащихся из класса в класс словесный план становится доминирующим при подготовке их к связному изложению мыслей.

3. Организация языковой основы для высказывания. Решение этой задачи предполагает, что школьники, во-первых, приобретают необходимый словарь и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей по теме и, во-вторых, овладевают специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое. Это требование реализуется с помощью словарной работы, построения предложений с усвоенными словами, ответов на вопросы двумя-тремя предложениями, которые по образцу или напоминанию учителя связываются личными и указательными местоимениями, местоименными наречиями, одними и теми же видо-временными формами глагола и др.

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

5. Организация самого высказывания. Она осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематический (символический), словесный планы. При этом учитель сводит до минимума собственную речевую деятельность, молча указывая на признак предмета или его симво-

лическое изображение (несколько цветных полосок на листе бумаги или несколько различных геометрических фигур могут подсказать ученику, что необходимо упомянуть цвет предмета, его форму и т.д.) либо на пункт плана, по поводу которого учащийся должен говорить в данный момент. При необходимости учитель прибегает к помощи других школьников для дополнения, исправления речи ребенка. Важно, чтобы речевой поток детей не прерывался часто репликами учителя.

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

Исследования, проведенные Г.И. Данилкиной и Э.В. Якубовской, свидетельствуют, что работу по развитию связной речи можно начинать уже в 1-м классе¹. При соответствующих средствах активизации речевой деятельности большинство школьников этого года обучения составляют связные короткие тексты на основе прочитанного, по серии сюжетных картинок. Картинный план дает детям возможность воспроизводить последовательно 3—4 предложения.

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

В программе указаны основные виды работ по развитию описательно-повествовательной речи во всех классах на уроках чтения, развития устной речи, практических грамматических упражнений, грамматики, правописания. (Методика работы на уроках чтения, грамматики и правописания описана в соответствующих разделах.)

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

¹ См.: Данилкина Г.И. Влияние словесного образца на восприятие сюжетной картинки учащимися 1—2 классов вспомогательной школы // Дефектология. — 1970. — № 5; Якубовская Э.В. Особенности речевого развития учащихся 1 класса // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка / Под ред. М.Н. Перовой. — М., 1983.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Охарактеризуйте особенности связной устной речи умственно отсталых детей. Используйте для ответа материал книги В.Г. Петровой «Развитие речи учащихся вспомогательной школы».
2. Определите понятия: «связная речь», «формы речи» и «типы текстов».
3. Расскажите о методике работы по развитию диалогической речи.
4. Какие требования предъявляются к методике формирования у учащихся монологической описательно-повествовательной речи? Раскройте суть каждого метода.
5. Назовите виды работ по развитию у школьников монологической речи. Изучите программные требования к умениям и навыкам учащихся в овладении связной речью. Как усложняется работа над рассказом и пересказом по годам обучения?

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ УРОКАХ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ И ЯВЛЕНИЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

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

Непосредственными задачами уроков развития устной речи являются:

1. Расширение круга представлений об изучаемых предметах и явлениях окружающей действительности.
 2. Постоянное повышение речевой мотивации учащихся.
 3. Одновременное развитие всех сторон (фонетической, лексической, грамматической) устной речи с целью обеспечения языковой базы для более четкого и полного освещения темы.
 4. Организация связных высказываний школьников.
- Рассмотрим методические решения каждой из этих задач в отдельности.

Недостаточность содержательной стороны речи умственно отсталых детей в значительной степени тормозит их речевое развитие. Еще Жан-Этьен Эскироль, французский психиатр, в начале

XIX в. отмечал, что умственно отсталый ребенок ограничен в своей речевой деятельности не потому, что не может говорить, а потому, что ему нечего сказать. В этой связи изучение предметов и явлений окружающего мира, накопление сведений о них является непременным условием организации речевой практики школьников.

Усвоение знаний о предметах и явлениях окружающего мира осуществляется на основе демонстрации предметов, тщательного изучения их признаков, наблюдения за предметами и явлениями в естественных условиях на экскурсиях, во время различных практических работ. Рассматривая предмет или наблюдая за ним, школьники выделяют его постоянные или вариативные признаки (лимон всегда кислый, а яблоко — кислое или сладкое); классифицируют предметы (корова — домашнее животное, а лось — дикое); устанавливают причинные связи явлений (снег не лепится, потому что снежинки твердые; они твердые, потому что на улице мороз).

Для обеспечения точности получаемых сведений и осуществляемых умственных операций работа по ознакомлению с новым материалом опирается на максимальное участие в этом процессе различных анализаторов, на привлечение опыта школьников, на их практическую деятельность. Последняя может быть самой различной: целенаправленные действия с предметами, зарисовки, аппликации, запись плана и др. Так, в 4-м классе при знакомстве с хвойными деревьями учащиеся узнают, что листья ели и сосны — это хвоя. Школьники ощупывают хвою и объясняют, почему ее называют иголками; рассматривают и убеждаются, что у елки иголки короткие и расположены вдоль ветки по одной, а у сосны — длинные и растут парами; дети растирают хвою и устанавливают ее специфический запах, вспоминают, как дышалось в хвойном лесу. Если в классе есть дети, которые принимали хвойные ванны, они пытаются объяснить, с какой целью это делалось.

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

1. Беседа должна быть отработана по содержанию и структуре. Необходимо продумывать, как начать беседу, что будет составлять ее основную часть и какова будет концовка. При этом важно, чтобы каждая часть беседы была построена методически

разнообразно. Это необходимо, чтобы сохранить внимание детей в течение всего времени.

2. Учителю следует заранее планировать речевой материал, которым он будет пользоваться в процессе беседы. Употребление незнакомых детям или неточно воспринимаемых ими слов, сложных конструкций может привести к непониманию учащимися задания в целом. Вместе с тем излишне примитивная речь не ведет за собой развитие детей, не становится положительным образцом для подражания. Найти золотую середину можно только тогда, когда учитель заранее вносит в план урока примерные вопросы и реплики, которые применит в ходе беседы.

Не менее важно предусмотреть чередование трудных и легких вопросов, чтобы можно было вовлечь в работу не только более подготовленных, но и слабых по успеваемости школьников.

3. Кроме вопросов и заданий, ориентированных на простое воспроизведение увиденного или услышанного («Что это? Какой формы, цвета?»), в беседу должны быть включены задания творческого характера («Сравни. Объясни, почему. Докажи»). Например, при разборе строения тела кролика во 2-м классе учащиеся показывают передние и задние ноги, сравнивают их, наблюдают за передвижением кролика, после чего учитель задает вопрос: «Почему он так передвигается?» Трудный для детей вопрос следует заранее разделить на ряд дополнительных, которые помогут учащимся прийти к самостоятельным выводам («Собака может ходить спокойно, не прыгая? А кошка? Ноги у них по длине разные? А у кролика? Так почему он передвигается прыжками?»).

4. Вопросы и задания учителя должны быть правильно интонированы с точки зрения расстановки в них смысловых акцентов («Почему поезд метро может ехать очень быстро?») и наличия интонации заинтересованности («А **теперь** послушаем, что Лена скажет о **своей** кошке. У Лены кошка **рыжая**. А **мы** какую наблюдали?» И т.д.).

5. Важно также, чтобы первоначальные впечатления детей и попытки выразить их не перебивались строгими репликами учителя по поводу полноты их ответов. Это формализует беседу, снижает интерес к теме. Переходить к полным ответам нужно после того, как будет реализовано первое эмоциональное восприятие. Тогда можно вводить плановое рассматривание предмета, отрабатывать нужные конструкции предложений.

Принимая во внимание то, что не все умственно отсталые дети могут сразу переключаться на другую форму работы, учитель не обрывает ученика, хотя тот отвечает одним словом, не

оценивает ответ как неверный, если он правильный по содержанию. Реплики типа: «Неверно. Кто скажет правильно?» — снижают и без того слабую речевую мотивацию школьника.

Выявляя и уточняя знания учащихся в процессе беседы о предметах и явлениях, учитель обязательно предусматривает введение новой информации, с тем чтобы расширить представления детей об изучаемом материале. Дополнительные сведения по теме даются небольшими «порциями» и сообщаются, как правило, через **рассказ учителя или чтение им текста** об одном—трех интересных фактах. Например, по теме «Части тела грача» (3-й класс) можно прочитать небольшой рассказ из серии «Знаете ли вы?»: «Белый клюв — примета взрослого грача, у молодого он черный. Птица много работает своим клювом, добывая из почвы личинок, насекомых и червей. При этом мелкие черные перышки вокруг клюва и на клюве стираются и он белеет».

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

Несмотря на значение речи учителя как метода обучения, выступающего в различных видах (рассказ, чтение, объяснение, вопросы, задания), его применение должно быть предельно ограниченным.

К сожалению, на практике часто наблюдается многословие педагога, утомляющее детей, а главное, препятствующее реализации основной цели этих уроков — развитию речи самих школьников. Исследования, проведенные студентами-дефектологами Иркутска и Москвы, показали, что речевой материал урока содержит 70% речевой продукции учителя и 30% речевых высказываний всех учащихся вместе взятых. Такое построение урока, естественно, не работает на выполнение поставленных целей.

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

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

Из психологической литературы известно, что зрительно воспринимаемый объект быстро перестает интересовать умственно отсталых учеников, поскольку их ориентированная деятельность очень кратковременна. Помочь учащимся сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение более продолжительного времени могут различные действия с этим предметом (конструирование, рисование, бытовой труд и др.). В процессе предметной деятельности мотивы для высказываний возникают значительно легче, чем в условиях формальных словесных упражнений. Например, по теме «Игрушки» (1-й класс) дети не просто составляют предложения со словами, обозначающими их названия, а, манипулируя реальными игрушками, высказываются по поводу выполняемых действий. Учитель, помогая детям, спрашивает, почему ребенок выбрал ту или иную игрушку, что он с ней делает сейчас, как еще можно с ней играть. Поставленные в такую ситуацию дети говорят охотнее, так как мотив высказывания — это желание объяснить цель игровых действий¹.

Широко используя предметно-практическую деятельность учащихся с целью преодоления их речевой замкнутости, учитель принимает во внимание специфическую направленность этой работы на уроках развития речи. Если цель уроков труда и рисования — предметный результат деятельности, то цель уроков развития речи — правильно сформированная и сформулированная в предложениях мысль.

Если практическая деятельность требует большой затраты времени, отработка задания может быть перенесена на внеклассное время. Примером тому служит работа по теме «Кошка» (1-й класс). После ее изучения в классе ученики получают задание проследить за поведением кошки и отобразить какой-нибудь наблюдаемый факт в рисунке. Чтобы облегчить им работу, учитель раздает вырезанные из бумаги фигурки кошки в разных позах. Ученик выбирает одну из них, наклеивает на листок бумаги и дорисовывает обстановку, раскрашивает кошку в соответствии с наблюдаемой. В беседе на следующем уроке о внешнем виде кошки, ее привычках учитель опирается на выставку детских рисунков (Вова рассказывает о своей кошке по рисунку, а ребята должны отгадать, где его рисунок). У ученика возникают дополнительные мотивы к высказыванию: во-первых, он имеет свои, пока еще неизвестные другим наблюдения, во-вторых,

¹ Этот пример и ряд последующих взяты из описаний уроков развития устной речи, которые проводит Э.В. Якубовская.

он должен рассказать так, чтобы все узнали его рисунок. В ходе беседы дети под руководством учителя замечают, что в некоторых наблюдениях их мнения совпадают, в других различаются, но дополняют друг друга. Это увеличивает в глазах ребенка значение проделанной работы, а речевое побуждение становится более стабильным. Так решается одно из важнейших положений, выдвинутых еще М.Ф. Гнездиловым: повышение напряженности побуждения к высказыванию сообщает ему наибольшую устойчивость.

Важное значение для повышения речевой активности детей имеют также различного рода игры (лото, отгадывание задуманного предмета, викторины, сюжетно-ролевые игры и др.). Для сюжетно-ролевых игр желательно подбирать несложный реквизит: мелкие части одежды, головные уборы, предметы труда, подчеркивающие характер деятельности или особенности субъекта. Все это помогает ученику войти в роль, создает дополнительные речевые стимулы. Например, во 2-м классе, закрепляя словарь по теме «Овощи» и побуждая учеников к небольшим, из двух-трех предложений, высказываниям, учитель предлагает игру «Поварята». К доске вызывают 2—3 школьников, по одному из каждого ряда. Им надевают бумажные поварские колпачки, фартучки и предлагают: одному приготовить винегрет, другому — суп, третьему — салат. Ученики подходят к наборному полотну[^] изображениями посуды и овощей, выбирают из картинок нужные и ставят их на магнитную доску, после чего говорят, какую надо приготовить посуду и какие овощи отобрать. Ряд активно помогает своему представителю. Соперники не менее активно отмечают ошибки друг друга.

В 4-м классе по теме «Овощи, фрукты, ягоды» при их определении и различении можно провести игру с задуманной картинкой. На наборном полотне выставляют предметные картинки: зеленый огурец, зеленый горох, зеленый крыжовник, желтую репу, желтый лимон, желтое яблоко, красную клюкву, красную калину, красный помидор.

Учащиеся называют предметы, систематизируют их в зависимости от принадлежности к определенной группе растений. Один из учеников задумывает предмет из числа нарисованных на картинках, выставленных на наборном полотне, а одноклассники задают водящему вопросы, на которые тот должен ответить «да» или «нет». Для предупреждения хаотичности вопросов дается план их постановки (группа предметов, цвет, форма, вкус, использование или др.). Учащиеся предупреждают, что не всегда нужно спрашивать, ориентируясь на каждый пункт плана, так как некоторые вопросы оказываются лишними смысла. Например,

если водящий выбрал картинку с изображением калины, дети могут спросить: «Это овощ? (Нет.) Это фрукт? (Нет.) Это ягода? (Да.) Она красная? (Да.) (Теперь о форме спрашивать бесполезно, так как калина и клюква — одинаковой формы.) Она кислая? (Нет.) Она горькая? (Да.) Это калина». Первый отгадавший становится водящим, и игра продолжается.

В процессе игры школьники повторяют признаки, присущие предметам, отрабатывают интонацию вопросительных предложений, овладевают умением поддерживать беседу и, наконец, закрепляют план последующего связного описания любого из изученных видов овощей, фруктов, ягод.

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

Решение третьей задачи — расширения сферы употребления школьниками словарных средств, формирования навыков точного их употребления в структуре предложений — происходит параллельно с реализацией предыдущих целей урока или осуществляется как самостоятельный этап. При этом в работе над каждой языковой единицей решаются свои дополнительные задачи. Так, словарная работа на уроках развития устной речи ведется в трех основных направлениях: 1) обогащении запаса слов за счет введения новых лексических единиц, 2) уточнении значений уже известных слов, 3) активизации пассивного словаря детей.

Для работы по всем этим направлениям полезными являются следующие упражнения:

1. Называние предметов и их частей. Например, работа с таблицей «Чего не хватает?» по теме «Посуда» (3-й класс), когда учащиеся называют отдельные предметы посуды и указывают, какой части недостает каждому из них (кастрюля без крышки, чашка без ручки, чайник без носика, вилка без зубчика и т.п.). Называя предметы и их части, ученики производят различного рода группировки, сортировку объектов, выделяют четвертый лишний и т.п.

2. Называние действия или состояния изучаемых предметов. Например, игра в лото, учебной задачей которой является подбор не менее двух-трех действий, присущих предмету, после чего требуется закрыть его изображение на карточке фишкой.

3. Называние признаков. Так, по теме «Овощи, фрукты, ягоды» можно уточнить и расширить значение слова *сочный*. Школьникам предлагается из ряда предметов — плодов и корнеплодов (натуральные, муляжи или картинки) — выбрать сочные (предметный ряд: морковь, картофель, виноград, арбуз, яблоко, огурец). Далее необходимо распределить выбранные предметы от самого сочного к наименее сочному.

4. Работа с загадками. Эти упражнения помогают еще раз закрепить слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков. Надо иметь в виду, что школьники 1—2-го классов не в состоянии представить предмет, зашифрованный в сложных метафорических выражениях. Например: «Сидит девица в темнице, а коса на улице». Дети только условно отгадывают такую загадку, не понимая ее содержание, поскольку не знают многих слов и не могут соотнести друг с другом образы морковки и девицы, земли и темницы. Для этих классов предпочтительнее загадки с более точными названиями признаков зашифрованного предмета. О той же морковке: «Красный нос в землю врос, а зеленый хвост снаружи. Нам зеленый хвост не нужен, нужен только красный нос». В этой загадке метафора основана на зрительно воспринимаемых признаках, легко сопоставимых с признаками зашифрованного предмета. В процессе работы с загадками учитель обращает внимание детей на то, как легко угадать предмет, о котором в загадке употреблены точные слова, характеризующие его особенности. Кроме отгадывания народных и литературных загадок учащиеся тренируются в самостоятельном составлении загадок, называя характерные признаки предмета. Например: «Два колеса, руль, рама, багажник» (по теме «Транспорт») или «Маленький, коричневый, трудолюбивый» (по теме «Насекомые»).

5. Сравнение предметов на основе определенных признаков (цвет, форма, размер и др.) или характерных действий. Чтобы избежать скучного однообразия, свойственного такому виду заданий, учитель может в качестве игрового момента использовать соревнование: какой ряд наберет больше общих или различных черт при сравнении двух предметов или явлений по теме «Курица и утка» (3-й класс) или «Ель и сосна» (4-й класс). Каждый ряд фиксирует количество набранных слов на цветной таблице с кармашками, вкладывая в них полоски со словами или их графическим изображением.

6. Анализ и синтез: разделение предмета на части и узнавание целого по его частям. Можно использовать игру в лото, на карточках которого нарисованы части различных предметов. Ведущий называет или показывает предмет по определенной теме, а ученики находят на своих карточках части этого предмета, называют их и закрывают фишкой нарисованную часть. Интересна работа с таблицами, на которых изображены одни и те же части различных предметов, например, по теме «Дикие животные» (4-й класс) таблица «Чьи это хвосты?», по теме «Птицы» (4-й класс) таблица «Чьи это клювы?» и др.

7. Классификация предметов по основному признаку (местоположение, материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию). Так, по теме «Животные» (3-й класс) проводится игра «Найди свой класс». Ведущий раздает таблички с названиями групп животных (птицы, звери, насекомые, рыбы), остальные получают предметные картинки с изображениями различных представителей этих групп. Ученики с табличками выходят к доске, их одноклассники по команде ищут свою группу и окружают ведущего. При этом оценивается быстрота ориентировки. Далее ученики составляют загадку об одном из животных своей группы, причем каждый должен назвать какой-то признак, характеризующий это животное (части тела, действия, качества, место обитания и др.). Группа, составившая и отгадавшая загадку первой, получает дополнительные очки. За интересные загадки дается дополнительное поощрение. Выигрывает та группа, которая наберет наибольшее количество очков.

8. Работа с антонимами и синонимами. Программа по развитию устной речи предоставляет большие возможности для накопления словаря антонимов. Уже в 1-м классе даются темы, основанные на сравнении, когда можно, опираясь на наглядные средства, обозначать противоположные признаки:

У куклы Сони волосы черные, у куклы Маши — белые.

Эта одежда для девочки, эта — для мальчика.

Шерсть у Мурки пушистая, у Васьки — гладкая.

Вчера было холодно, сегодня тепло. И т.д.

По мере накопления словаря можно и в этой работе использовать игровые приемы. Так, при закреплении темы «Растения» в 4-м классе можно провести игру-соревнование с парными картинками и с указанием того, что нужно сравнивать.

Величина: ствол дуба и березы; иголки ели и сосны; лисичка и белый гриб.

Возраст: дуб и дубок.

Польза: колорадский жук и божья коровка.

Съедобность: белый гриб и мухомор.

Каждый ученик получает карточку, называет оппозиционные признаки и получает соответствующий балл. В конце игры баллы подсчитываются и объявляется ряд-победитель.

9. Подбор однокоренных слов. Начиная со второго года обучения можно предлагать ученикам подбирать родственные слова с опорой на наглядные средства. Например, после экскурсии по школе и закрепления этой темы в классе учитель предлагает назвать предметы, изображенные на картинках. По мере называния прикрепляет их к доске и пишет около каждой картинке ее наименование. В результате образуется столбик слов: *школа, школьная столовая, школьник, школьница*. Слова прочитываются, и учитель объявляет, что все эти слова — родственники. Учащиеся по заданию учителя ищут «главное слово, от которого они все родились». Такая же работа проводится при изучении тем «Класс», «Дом» и др.

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

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

Упражнения по образцу предполагают составление предложений, аналогичных по структуре заданному, но с заменой некоторых слов. Этот вид работы широко применяется в различных дидактических играх, когда учащимся приходится поочередно отвечать на один и тот же вопрос. Примером может служить игра по теме «Домашние животные» (3—4-й классы): учитель раздает картинки с изображениями различных животных, рассказывает начало сказки и предлагает ее продолжить. Начало следующее: «Животные пришли к человеку и сказали: «Дай нам работу!» — «А что вы можете делать?» — спросил человек». Каждый ученик должен ответить на этот вопрос, сообразуясь со своей картинкой. Естественно, что предложения будут иметь одинаковую конструкцию, но разный набор слов: *Я, собака, умею сторожить дом; Я, лошадь, умею перевозить грузы* и др.

Отработка предложений по аналогии может осуществляться и при составлении загадок. Первоначально учитель дает образец загадки, например: «Желтый, горький, растет на грядке. Что это?» Учащиеся по образцу придумывают свои загадки о тех овощах, которые выставлены на столе или изображены на картинках: «Белая, сладкая, растет на грядке. Что это?» И т.д.

При выполнении детьми упражнений по аналогии их внимание обращают на правильное интонирование: в первом предложении загадки акцентируется интонация перечисления, во втором предложении — интонация вопроса. (О значении работы над интонацией в процессе развития речевого слуха и формирования умения делить речевой поток на предложения говорилось ранее.)

К тренировочным упражнениям этого вида можно отнести и выразительное повторение предложений вслед за учителем при заучивании наизусть коротких стихотворений о предмете для закрепления его признаков или при проведении физкульт-минутки. Например, в 4-м классе по теме «Грибы» физкульт-минутка может идти с таким речевым сопровождением:

Сто грибов в лесу найдем (*шаг на месте*),
Обойдем полянку (*поворот на 360°*).

В кузовок мы не возьмем (*имитация выбрасывания гриба из корзинки*)

Бледную поганку.

Мы обшарим все дубы,

Елки и осинки (*имитация раздвигания веток на деревьях*)

И съедобные грибы

Соберем в корзинки (*шаг на месте с хлопками в ладоши*).

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

В группу конструктивных упражнений входят следующие:

1. Восстановление деформированного предложения. При этом слова могут быть даны в исходной (*грачи, гнезда, вить, деревья, на*) или нужной форме (*летом, помогают, птицы, фруктов, урожай, со хранить*).

2. Ступенчатое распространение предложения. Например, по картинке составляется предложение: *Ученик чистит ботинки*. Подставляется предметная картинка. Предложение распространяется: *Ученик чистит ботинки щеткой*. На вопрос «Как чистит ученик ботинки?» следует ответ, увеличивающий предложение еще на одно слово.

3. Соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами. Например, предлагаются две картинки: мальчик умывается и мальчик чистит зубы. Ученики составляют по ним два предложения. Далее между картинками ставится карточка с союзом *и*. Учащиеся объединяют два предложения в одно, перечисляя действия мальчика.

Облегчает выполнение задания образец предложения, записанный на доске. Например, при изучении темы «Ель и сосна»

можно потренировать *учащихся* в составлении сложносочиненного предложения с союзом *а*. Ответ на первый вопрос «Какие иголки у ели и сосны?» отрабатывается коллективно и записывается на доске: *Иголки у елки короткие, а у сосны длинные*. Далее следуют вопросы, ответы на которые составляются с опорой на образец. Вопросы могут быть такие:

- Как растут иголки у ели и сосны?
- Какие по величине шишки у ели и сосны?
- Какие по форме шишки у ели и сосны?
- Как расположены корни у ели и сосны?

I

Для того чтобы эти упражнения не были скучными, можно ввести элементы игры: вопросы записываются на листочках и раздаются. Ученики каждого ряда по очереди зачитывают свои вопросы, адресуя их любому ученику из ряда-соперника. Ответы оценивает весь класс, выявляется ряд-победитель.

4. Редактирование предложений, содержащих речевые или смысловые ошибки. Например, для 3-го класса задание по теме «Зима» можно представить так: учитель говорит, что Незнайка написал рассказ и хвастается этим. Его друзья прочитали написанное и нашли ошибки — неправильно составленные предложения и неточно выбранные слова. Сам Незнайка своих ошибок не видит, ему надо помочь. Далее педагог открывает на доске текст «Наступило время года зима. Трещит странный мороз. На улице намели сугробы снега. На ветке сидит воробей и нахохлился. Миша и Таня сидят дома и во двор выйти боятся».

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

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

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

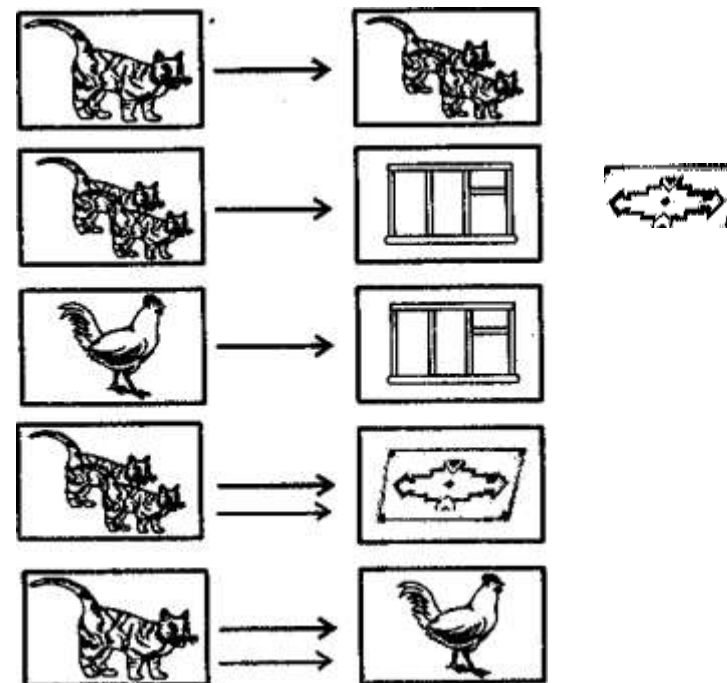
Последовательность и логика развития темы, ее смысловая законченность обеспечиваются работой над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Виды плана, ко-

торые могут быть предложены учащимся на уроках развития речи, различны — это картинный план к каждому предложению текста, серия сюжетных картинок, отдельные части общей картины, картинно-символический и словесный планы.

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

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

Рассказывая, учитель прикрепляет к доске картинки, обеспечивающие предметную основу для каждого предложения:





Картинный план помогает первоклассникам точно передать содержание рассказа, употребив

необходимые глаголы, обозначенные на плане стрелочками.

По картинному плану можно сочинять сказку. Так, во 2-м классе при ознакомлении с новыми овощами и повторении ранее усвоенной информации школьники вместе с учителем придумывают сказку. Ее начало дает педагог, одновременно выкладывая на доске картинный план:

На кусте висел большой помидор.

Он был важный и хвастливый.

Рядом, на грядке, рос огурец.

Помидор смеялся над огурцом, а тот горько плакал.

Однажды подул сильный ветер, и помидор оказался почти на земле.

Учитель спрашивает: «Что могло случиться дальше?» Дети высказывают свои версии. Как бы примитивны они ни были, учитель одобряет их.

Затем учитель продолжает выкладывать рисунки и уже вместе с детьми заканчивает сказку.

После окончания сказки ученики пересказывают ее, ориентируясь на картинный план.

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

Символический план может быть полностью выполнен графически: несколько полосок разного цвета подскажут ребенку, что нужно рассказать о цвете; нарисованные геометрические фигуры — о форме предмета; большая и маленькая полоски — о его величине и др.

В специальной (коррекционной) школе символический план, как правило, отдельно не используется. Чаще всего его объединяют с картинным. Например, для описания лебедя (4-й класс) учащимся предлагаются:

- 1) картинка с нарисованным лебедем,
- 2) изображение пера,
- 3) цветные полоски на табличке,
- 4) полоски маленького и большого размера,
- 5) картинка, показывающая место обитания лебедя, его пищу,
- 6) изображения двух лебедей,
- 7) картинка, на которой нарисован человек, кормящий лебедя.

В 3—4-м классах наряду с картинно-символическим планом работа над построением связного высказывания проводится с опорой на словесный план в виде вопросительных или назывных предложений. Например, по теме «Насекомые» (4-й класс) содержание текста может строиться по такому плану:

- 1) вид насекомого,
- 2) части его тела,
- 3) место обитания,
- 4) польза или вред для человека.

Вопросительный план, как более легкий для составления ответа, используется тогда, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность. Так, по теме «Наш город» отбор материала достаточно труден в связи с ее многоаспектностью. Вопросительный план четко ограничивает содержание высказывания. Например:

- 1) Как называется наш город?
- 2) Какая река протекает здесь?
- 3) Какие заводы и фабрики есть в городе?
- 4) Какие культурные учреждения открыты у нас?
- 5) Как ты относишься к своему городу? Что тебе нравится в нем?

Работа над структурой текста должна начинаться уже во 2-м классе. По теме «Семья» она может проходить следующим образом.

Картинный план к теме дается в виде изображения квартиры, которая постепенно заполняется фигурками людей. (Предварительно обговаривается, кто изображен и чем он занят.) Порядок предложений в рассказе определяется последовательностью появления на картинке фигурок членов семьи. Перед тем как учащиеся начнут свой рассказ о людях, живущих в квартире, учитель предлагает им придумать начало рассказа. Вступительное предложение символически фиксируется длинной полоской, которую помещают над картинкой. Такая же полоска под картинкой обозначит конец рассказа. В результате у учащихся создается наглядное представление о композиции текста (начало, основное содержание, конец). Символическое изображение структуры текста неоднократно воспроизводится в связи с использованием планов и других видов.

Работа над межфразовыми средствами связи ведется в двух направлениях: отбор специальных слов и словоформ, обеспечивающих связь предложений в тексте, и преодоление словарно-стилистических ошибок, развитие у учащихся умения более точно выражать свои мысли. В процессе работы над текстом составляется синонимический ряд (заяц, зверек, он, беляк или

др.), пользуясь которым учащиеся преодолевают определенную стереотипность в употреблении слов, называющих один и тот же предмет; учатся правильно использовать видо-временные формы глагола с учетом одновременности или разновременности протекания действия (*Мы были на экскурсии. Падал пушистый снег. Все деревья стояли в инее* и т.д.); заменяют менее точные слова более точными (*Шея у лебедя длинная* вместо *большая* и др.).

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

Например, во 2-м классе по теме «Зима» учащиеся готовят рассказ о детских играх зимой. Для составления текста дается серия сюжетных картинок: 1) ученики выходят из дверей школы, 2) дети на горке с санками и лыжами, 3) дети и снежная баба. По каждой из картинок составляется предложение. Учитель напоминает, что в рассказе должно быть четко определено его начало. Обговаривается несколько вариантов вступления: *Наступила зима*, или: *Пришла снежная зима*, или: *Вот и зима*. Так же вариативно идет отбор предложения по первой картинке: *Из школы дети вышли ра улицу*, или: *После уроков дети пошли гулять* и др. При обговаривании третьего предложения внимание учеников обращают на его языковую связь с предыдущим: *Они стали кататься с горки на санках и лыжах*. Продуцирование четвертого предложения идет с учетом уже двух факторов: связи с другими предложениями и отсутствия повторения одних и тех же слов в предыдущем и последующем предложениях: *Другие ребята (мальши, двое мальчиков) задумали (начали) лепить снежную бабу*. Очень важно, чтобы учащиеся заканчивали свой рассказ подытоживающей фразой. Выбор предложения обуславливается темой и содержанием высказывания: *Много игр у детей зимой. Дети рады зиме. Всем весело. На улице холодно, а школьникам жарко*.

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

После отработки предложений по каждой картинке школьники воспроизводят весь рассказ или описание самостоятельно, ориентируясь на серию картинок и полоски как на план. Учитель в случае затруднений молча указывает на отдельные пред-

меты на картинках и помогает определять последовательность, уточнять цель высказывания.

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

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

1. Назовите задачи уроков развития устной речи и обоснуйте значение каждой из них.

2. Объясните, почему в процессе уточнения и обогащения представлений умственно отсталых детей об окружающем мире важно сочетать наглядные, практические и словесные методы обучения. Приведите примеры из наблюдаемых вами уроков.

3. Какие требования выдвигает методика к проведению беседы на уроках развития речи?

4. В чем суть тех приемов, которые способствуют повышению мотивационной стороны речи учащихся? Можете ли вы поделиться своим опытом работы в этой области?

5. Назовите виды упражнений, направленных на формирование словаря и развитие навыков употребления синтаксических конструкций на уроках развития речи. Что вы можете сказать об опережающем дограмматическом развитии этих языковых средств в речи умственно отсталых учащихся?

6. В каких направлениях ведется работа по развитию у детей умения составлять текст?

7. Прочитайте статьи В.К. Воробьевой в журнале «Дефектология» (1989, № 4; 1990, № 4) о развитии связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Выскажите свое мнение о возможности переноса этой системы на обучение умственно отсталых детей.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Развитие связной письменной речи у умственно отсталых детей является еще более сложным процессом, чем формирование устной речи. Учитель специальной (коррекционной) школы сталкивается с множеством трудностей в практическом реше-

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

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

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

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

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

Вместе с тем работа над письменным высказыванием, как показали исследования многих методистов (М.Ф. Гнездилова,

Л.С. Вавиной, Е.А. Гордиенко, З.Н. Смирновой, К.Ж. Бектаевой и др.), значительно продвигает учеников как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности. При этом связная письменная речь, как говорилось ранее, по мере ее формирования становится богаче устной, поскольку учащиеся располагают временем для лучшего осмысления содержания, выбора слов, построения предложений.

Работа, направленная на развитие связной письменной речи в специальной (коррекционной) школе начинается со 2-го класса. Правда, здесь можно говорить не о письменной форме речи в полном смысле слова, а только об отдельных ее элементах. Учащиеся записывают коллективно составленные предложения в виде подписей под картинками, учатся давать письменный ответ на вопрос учителя. При этом сложность вопросов, как и сложность ответов, возрастает от класса к классу. Рекомендуется формировать навык составления ответов на вопросы в следующем порядке: а) ответы на вопросы, требующие простого названия предмета (что это?); б) ответы на вопросы, требующие краткого или более полного описания отдельного факта (что делает? какой?); в) ответы на вопросы, требующие сопоставления (каковы по форме два предмета?); г) ответ/ на вопросы, требующие развернутого высказывания из двух, трех и более предложений (где были? чем занимались?).

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

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

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

не забывать о начале и конце рассказа, начинать с одного и того же слова рядом стоящие предложения, не повторять в них одни и те же слова, отделять предложения друг от друга, для связности высказывания использовать специальные слова и др. Таким образом, дети уже в младших классах учатся распределять свое внимание между всеми компонентами письменной речи, четко формулировать предложения, разнообразить конструкции, осуществлять контроль за своим письмом.

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

Контроль со стороны учителя в связи с затруднениями детей, вызываемыми многоплановостью действий при письме, необходимо лексико-грамматически и стилистически правильно оформлять материал, продолжает играть большую роль и в старших классах. Вот почему очень важно сохранить ту последовательность в выполнении отдельных компонентов письменной речи, с которой учащиеся познакомились в младших классах. Учитель время от времени усиливает контроль за порядком действий учеников, используя коллективные формы проработки отдельных тем, в частности свободный диктант, когда самостоятельная запись детей бывает ограничена тремя-четырьмя предложениями и легче проследить за тем, что они делают.

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

Согласно программе время для специального урока развития связной письменной речи выделяется из общего количества часов, отведенных на раздел «Грамматика и правописание». Творческая работа выполняется в пределах одного часа. Количество

изложений и сочинений, выполняемых с большей или меньшей степенью самостоятельности, колеблется от 8 до 10 для каждого года обучения. Поскольку такого количества упражнений с творческими заданиями явно недостаточно, чтобы хоть в минимальной степени продвинуть детей в овладении некоторыми умениями написания сочинений и изложений, необходимо на всех уроках грамматики и правописания вводить в качестве отдельного этапа письменные задания по развитию речи (подробнее об этом будет сказано в разделе «Грамматика и правописание»).

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

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

Для предупреждения побочных ассоциаций большое внимание уделяется работе над соответствием плана рассказа его заглавию. Как показало исследование Е.А. Гордиенко¹, план должен быть небольшой по объему, но четко и эмоционально сформулированный. Во время словарно-фразеологической работы против каждого пункта плана можно записать слова и выражения, образно раскрывающие тему. -Надо отметить, что умственно отстающие ученики плохо используют заготовленный речевой материал, если он не связан с отдельными пунктами плана. В той же монографии Е.А. Гордиенко проводится мысль о нецелесообразности составления учащимися полного устного пересказа по всем пунктам плана. Во-первых, потому что любой пересказ даже лучшего ученика имеет недостатки, в результате чего оказывается несовершенным образец для всех остальных детей; во-вторых, содержание рассказа уже разбиралось коллективно, а повторение одного и того же материала утомляет школьников, снижает их интерес к уроку; в-третьих, устный рассказ, предшествующий письменному, придает сочинениям и

¹ См.: Гордиенко Е.А. Научно-педагогические основы обучения аномальных школьников связной речи. — Ташкент, 1985.

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

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

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

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

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

Обучение составлению любого вида деловой бумаги происходит примерно в следующем порядке: учитель раскрывает значение данного документа (вида деловых бумаг), говорит о необходимости правильно его оформлять, предлагает учащимся рассмотреть образец документа, коллективно заполнить такую же бумагу с несколько измененным содержанием, самостоятельно поупражняться в составлении подобного документа по образцу. Если деловая бумага предназначена не для школы, то на заключительном этапе работы важно организовать ее заполнение в соответствующем учреждении (почта, телеграф, завод и др.).

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

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

Вопросы и задания для самопроверки

1. Сравните связную устную речь и письменную. В чем их сходство и в чем различие?
2. Охарактеризуйте особенности связной письменной речи у умственно отсталых учащихся.
3. Проследите усложнение программных требований к данному виду речи по годам обучения.

4. В чем суть подготовительной работы к сочинениям и изложениям?
5. Назовите этапы урока, посвященного развитию письменной речи.
6. Охарактеризуйте особенности методики работы над сочинением и изложением.

Литература

- Аксенова А.К., Якубовская Э.В.* Дидактические игры на уроках русского языка в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1991.
- Гнездилов М.Ф.* Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965.
- Лалаева Р.И.* Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. — Л., 1988.
- Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н.* Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987.
- Методика развития речи учащихся на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. — М., 1980.
- Петрова В.Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
- Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. — М., 1994.
- Смирнова З.Н.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. — М., 1971.

Глава III ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Овладение грамотой — первый этап школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма.

Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций. Так, читающему необходимо воспринять графические знаки, перекодировать их в звуки, произвести прочитанное вслух или «про себя», осмыслить информацию, заложенную в каждом слове, предложении, абзаце.

Психофизиологическая основа чтения — взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешности овладения чтением имеют такие познавательные процессы, как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др.

Владение письмом как видом речевой деятельности требует выполнения еще большего количества операций. Пишущий должен оформить свою мысль в виде предложения, точно подобрав для этой цели слова и спрогнозировав место каждого предложения среди других единиц текста, осуществить звуковой анализ отобранных слов, соотносить звук и букву, учитывая при этом правила графики и орфографии, выполнить двигательные графические действия, четко соблюдая пространственную ориентировку (направление и размещение букв на строчке, их соединение и т.д.).

Психофизиологическая основа письма та же, что и чтения, с дополнительным включением в работу моторного анализатора. Но, как свидетельствуют исследования А.Р. Лурия и Р.Е. Левинной¹, формирование этого навыка осуществляется при более тонкой и совершенной работе всех психофизиологических компонентов, достаточной сформированности на дошкольном этапе опыта звуковых обобщений и морфологического анализа.

Грамотный человек не замечает технических операций, которые выполняет в процессе чтения и письма. Все его внимание сосредоточивается на содержании письменной речи, ее понимании при чтении или продуцировании при письме. Именно на этом этапе письмо и чтение рассматривают как виды речевой деятельности.

Для начинающего читать и писать каждая операция представляет сложную задачу, решение которой предполагает выполнение нескольких действий. Чтобы прочитать слог, ребенку приходится останавливать взгляд сначала на одной букве, потом на другой, поскольку его поле зрения еще ограничено пределами знака; сохранять направление движения глаза слева направо; последовательно узнавать каждую букву, соотнося ее с определенным звуком; осуществлять синтез двух звуков и, наконец, произносить слог в целом.

Запись в тетрадь любой слоговой структуры обязывает первоклассника правильно держать ручку и располагать тетрадь, четко произносить предназначенный для записи слог, делить его на составляющие элементы, т.е. выполнять звуковой анализ, обозначать каждый звук буквой, удерживать в памяти порядок букв в слоговом слове, последовательно записывать их в тетради, точно фиксируя расположение элементов каждой графемы и их соединений, ограничивая свое письмо линейками строки.

¹ См.: Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950; Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.

Нормальный ребенок в большинстве случаев подготовлен к началу школьного обучения. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, сформирована устная речь. Он владеет операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира. Кроме того, у дошкольника в процессе становления устной речи накапливается опыт дограмматических языковых обобщений, или так называемого чувства языка на уровне «неотчетливого сознания» (термин С.Ф. Жуйкова¹).

Готовность сенсомоторной и психической сфер ребенка к нормальному развитию к обучению грамоте создает условия для быстрого овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения и письма.

Первоклассники массовой школы довольно успешно переходят от побуквенного чтения к послоговому, что, в свою очередь, ведет к более быстрому формированию навыков чтения слов и понимания их смысла. Уже на этом этапе у школьников возникает феномен смысловой догадки, когда, прочитав слог, они пытаются осмыслить и произнести слово в целом, поскольку появившиеся в ходе обучения речедвигательные образцы ассоциируются с теми или иными словами. Правда, пока еще догадка далеко не всегда приводит к точному узнаванию. Нарушается правильность прочтения и возникает необходимость в повторном восприятии слоговой структуры слова. Однако появившаяся тенденция к смысловой догадке свидетельствует о возникновении нового, более высокого уровня понимания читаемого.

Несколько медленнее, но достаточно поступательно совершенствуется и техника письма. Причем послоговое орфографическое чтение положительно влияет на графические и орфографические навыки, создавая упреждающую основу грамотного письма еще до изучения орфографических правил.

Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов у умственно отсталых детей приводит к неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи. Поэтому первоклассники испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, которые входят в процессы чтения и письма. (Достаточно подробно психологические особенности усвоения грамоты умственно отсталыми учащимися описаны в книге В.Г. Петровой «Развитие речи учащихся вспомогательной школы». — М., 1977.)

¹ См.: Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. — М., 1979.

Наибольшие трудности при овладении навыками чтения и письма детьми данного контингента связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза. Первоклассники с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву.

Несовершенство анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух или более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики.

Нарушение произношения усугубляет недостатки фонетического анализа. Если у детей с нормальным развитием неправильное произношение звуков далеко не всегда ведет к неполноценности слухового восприятия и неправильному выбору букв, то у умственно отсталых школьников нарушенное произношение — это в большинстве случаев нарушенное восприятие звука и неверный перевод его в графему.^x

Многие исследования, связанные с состоянием звукового анализа и синтеза у детей в норме и с умственной отсталостью, показали, что у нормального ребенка с неполноценными произносительными навыками сохраняются направленность познавательной деятельности на звуковую сторону речи и интерес к ней.

Другая картина наблюдается у умственно отсталых детей: у них не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Осмысление звуковой структуры слова не проявляется даже в том случае, когда экспериментатор специально направляет внимание школьников на звуковой анализ слова. Так, на вопрос: «Мальчик сказал «ошка». В чем его ошибка?» — умственно отсталые учащиеся не смогли дать правильный ответ, хотя картинка с нарисованной кошкой находилась перед их глазами. Непонимание того, что слово — это не только название предмета, но и определенный звуко-буквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысления значения слова и его звуко-буквенного анализа — перед записью; восприятия букв слова и осознания его семантики — при чтении.

«Дети не могут понять, — пишет В.Г. Петрова, — что всякое слово состоит из сочетаний тех самых букв, которые они учат.

Буквы долго остаются для многих учеников чем-то, что должно запоминаться как таковое, безотносительно к словам, обозначающим знакомые предметы и явления»¹.

Неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графического образа буквы, ее дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного вариантов каждой буквы.

Пространственная ограниченность поля зрения, замедленность мыслительной деятельности на долгое время привязывают умственно отсталых первоклассников к побуквенному чтению. Даже когда ребенок уже освоит принцип слияния согласной и гласной, он продолжает прочитывать каждую букву в отдельности и только затем называет слог. Характер ошибок учащихся 1—2-го классов при чтении и их причины подробно рассмотрены Р.И. Лалаевой в книге «Нарушение процесса овладения чтением у школьников» (М., 1983. - С. 47-72).

В развитии первоначальных навыков письма, как уже говорилось ранее, важную роль играет сформированность двигательных операций. Отсутствие общей моторной координации действий у умственно отсталого ребенка, проявляющаяся особенно отчетливо в движениях мелких мышц руки, служит еще одним препятствием в формировании навыка письма. Мышечная напряженность кисти руки, сопутствующие движения шеи, головы, усиливающийся тремор быстро истощают нервные и физические силы детей, приводят к снижению внимания и появлению ошибок в начертании букв, в соединении одной графемы с другой и др. Трудности вызывает и выработка навыков каллиграфии у первоклассников.

Кроме общих недостатков, которые следует учитывать при организации обучения умственно отсталых детей грамоте, наблюдаются типологические и индивидуальные особенности, свойственные группам учащихся или отдельным ученикам.

В специальной (коррекционной) школе встречаются дети с тяжелыми нарушениями речи; с более сложными недостатками филологически-пространственной ориентировки, из-за чего в течение длительного времени они не усваивают конфигурацию букв или зеркально передают на письме изображения графем; со стойким снижением работоспособности, низким уровнем мыслительной деятельности. Все это создает дополнительные труд-

¹ См.: Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977. - С. 99.

ности в усвоении такими первоклассниками навыков письма и чтения.

Для работы с подобными группами детей нужны дополнительные приемы, направленные в первую очередь на коррекцию имеющихся недостатков и ориентированные на более длительные сроки обучения. Сочетание фронтальной работы с дифференцированным и индивидуальным подходом — залог успешного выполнения программных требований.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Сравните чтение и письмо грамотного человека и только начинающего обучаться грамоте ребенка. В чем сложность формирования первоначальных навыков чтения и письма? Что помогает преодолевать трудности детям с нормальным развитием?

2. Покажите на примерах отрицательное влияние неполноценной работы каждого анализатора и нарушений психических процессов у умственно отсталых детей на формирование у них навыков чтения и письма. На что в первую очередь должно быть направлено обучение этих школьников?

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Процесс обучения грамоте учитывает не только психологические особенности тех, кто начинает осваивать письменную речь, но и специфику самой речи и, в частности, ее письменность. Иными словами, обучение грамоте может быть успешным в том случае, если методика принимает также во внимание лингвистические законы языка и прежде всего те, которые характерны для русской фонетики и графики. Рассмотрим основные из них.

Русское письмо является звуковым. Основные фонемы звукового состава речи передаются с помощью специальных букв или их сочетаний. Так, в слове *конь* звуки [к] и [о] кодируются соответствующими буквами к и о, а мягкий согласный [н'] — буквосочетанием *н и ь*.

Звуки речи — это «элемент произносимой речи, образуемый речевыми органами. При фонетическом членении речи звук — это часть слога, кратчайшая, далее неделимая звуковая единица, произнесенная за одну артикуляцию»¹.

Фонема — это единица звуковой системы языка, которая различает словоформы данного языка и представлена в речи од-

¹ Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М., 1976. - С. 110.

ним или несколькими звуками, являющимися ее аллофонами. В слове [м'ялако] фонема [о] представлена в виде аллофонов [ъ], [а], [о].

Фонемы бывают сильными и слабыми. Сильная фонема находится в сильной позиции, в которой обладает максимальной различительной способностью. Сильная позиция для гласных — под ударением [воды]. Сильная позиция для парных звонких и глухих согласных — перед гласным [сон], перед сонорным согласным [елок], перед согласными *в, и* [свой], [в'йот]. Сильная позиция для парных твердых и мягких согласных — перед гласным, кроме [э] [мал — м'ал]; на конце слова [м'эл — м'эл']; в середине слова перед согласным [банкъ — бан'къ].

Слабая фонема находится в слабой позиции, в которой обладает меньшей различительной способностью. Для гласных слабая позиция — без ударения [вада]. Для звонких-глухих, твердых-мягких согласных слабыми являются все позиции, кроме перечисленных выше.

Слабая фонема является вариантом сильной (основной). Чередование сильной и слабой фонем образует фонемный ряд. В слове [в'здавос] гласный [о] находится в сильной позиции под ударением, а в безударных слогах — в слабой позиции. Фонемный ряд — [о] — [а] — [ъ]. В словах [труды] — [трут] — [труд'иць] согласный [д] образует фонемный ряд [д] — [т] — [д'].

Фонема реализуется в речевом потоке в звуках речи (аллофонах) — гласных и согласных.

Гласными называются звуки, которые образуются в гортани, являются слогаобразующими; при их произнесении воздушная струя не встречает преграды. Гласных звуков в русском языке 6.

Согласными называются звуки, которые образуются в ротовой или носовой полости с помощью голоса и шума (или только шума), не являются слогаобразующими; при их произнесении воздушная струя встречает преграду. Количество согласных звуков еще не согласовано различными фонетическими школами. В школьной практике чаще всего называют число 37.

Итак, согласные характеризуются по следующим параметрам: участием голоса и шума: шумные (звонкие и глухие) — [б], [ф], [п], [в] и др. и сонорные — [р], [л], [м], [н]; по способу образования: взрывные — [б], [п], [д], [т], [г], [к], шелевые — [в], [ф], [с], [з], [ш], [ж], [щ], [х], [и], дрожачие — [р], аффрикаты — [ц], [ч]; смычно-проходные — [м], [н], [л]; по месту образования: губные — [б], [п], [м] и язычные — [д], [т], [г] и др.; по твердости и мягкости: [б], [б'], [п], [п'] и др.; по участию небной занавески: носовые — [м], [н] и ротовые — [б] и [п].

Звуки кодируются на письме буквами. Например, звук [а] обозначен на письме буквой *я* в слове *мяч* и буквой *а* в слове *рак*.

В современном русском языке различают 10 гласных, 21 согласную и 2 буквы, не обозначающие звуков.

В начертании букв имеют место 4 разновидности: печатная и рукописная, каждая из которых может быть прописной и строчной. Различие между печатной и рукописной буквами связано только с техникой письма, а прописная и строчная отличаются лексико-синтаксическим значением.

С учетом функций буквы делятся на гласные: нейотованные, которые служат средством обозначения твердости согласных (*а, о, у, э, ы*), и йотованные, используемые для кодирования мягкости (*я, ё, и, е, ю*), согласные: парные по твердости-мягкости (15 пар) — *б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*, обозначающие непарные твердые — *ж, ш, ц* и непарные мягкие — *ч, щ*.

Буквы имеют главное (ядерное) и второстепенное (периферийное) значения. При главном значении чтение буквы вне слова и чтение в слове совпадают: *сад* — *сады, спилить*. При второстепенном значении чтение буквы в слове и вне его различно: *вода, сбить*.

Употребление букв в главном значении регулируется правилами графики, во второстепенном значении — правилами орфографии.

Разные буквы могут обозначать один звук: [вод] и [вот] — звук [т]. Одна буква может обозначать два звука: буквы *я, ё, е, ю* после гласных — [майа], в начале слова — [йаблькь], после раздельных знаков — [л'йот].

Буква может не обозначать звука. Таковыми являются *ъ, ь*.

Кроме названных выше принципов в русской графике действует и слоговой принцип.

На письме парные твердые и мягкие согласные и следующие за ними гласные буквы взаимно обусловлены: с одной стороны, характер согласной фонемы определяет для пишущего следующую за ним гласную; с другой стороны, для читающего важно учитывать следующую за согласным гласную букву. Таким образом, единицей письма и чтения в русском языке является не отдельная буква, а слог. Слоговым принцип русской графики используется при обозначении парных твердых и мягких согласных, имеющих один ряд согласных букв в отличие от парных звонких и глухих согласных, которые имеют два ряда согласных букв: *б* — *п, в* — *ф* и др.

Мягкость согласных на письме обозначается буквами *ь* (*пень*), *я, е, ё, ю, и* (*ряд, мел, мёл, люк, вить*), твердость соглас-

ных на письме передается буквами *о, э, у, ы, а* (*рад, лук, сын, сон*).

Звуковой характер нашей письменности обуславливает наибольшую оптимальность звукового метода обучения грамоте. Звуковой метод полнее, чем другие, учитывает звуковые законы русского языка. Прежде всего это выражается в порядке изучения звуков и букв, в последовательности введения слоговых структур, в выборе для первоначального чтения и письма тех слогов, звуки которых в большинстве своем находятся в сильной позиции и потому имеют наиболее простое соотношение с буквами.

Основные положения фонетики и графики так же, как и психология усвоения первоначальных навыков чтения и письма, составляют ту научную основу, на которой строятся методические принципы обучения грамоте.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Определите понятия сильной и слабой фонем, фонемного ряда.
2. Какие признаки лежат в основе различения гласных и согласных звуков?
3. Какие из групп согласных звуков обладают длительностью звучания?
4. Что такое главное и второстепенное значения буквы? Законами каких наук о языке регулируется употребление букв на письме?
5. В чем суть слогового принципа русской графики?

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗВУКОВОГО АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте был создан в 60-е гг. прошлого столетия. Этот метод (по сравнению с ранее существовавшими: буквослагательным, слоговым, целых слов и др.), как уже говорилось ранее, наиболее полно и последовательно отражает фонетический и фонематический характер русского письма.

Ориентированный на развитие фонематического слуха, формирование мыслительных операций анализа и синтеза, данный метод целенаправленно готовит детей к овладению навыками чтения и письма, способствует развитию мышления и речи.

Основные принципы аналитико-синтетического метода отрабатывались и совершенствовались применительно к обучению детей с нормальным интеллектом.

В настоящее время этот метод является наиболее распространенным (охватывает 61% 1-х классов массовых школ). Теорети-

ческие позиции его на современном этапе сформулированы авторами букваря В.Г. Горецким, В.А. Кирюшкиным, А.Ф. Шанько. Основные положения аналитико-синтетического метода заключаются в следующем:

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

2. На протяжении всей работы сочетаются приемы анализа и синтеза. Учащиеся делят предложения на слова, а последние на слоги, выделяют звук и снова включают его в слог, дополняют до слова, составляют предложение по опорным словам.

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

4. В качестве единицы чтения и письма берется слог как отражение слогового принципа русской графики. Основной слоговой структурой является слог-слияние (*ра*). На первоначальном этапе школьники учатся читать и писать по слогам, ориентируясь при чтении на следующую за согласной букву (*вал* — *вял*), а при записи слога — на характер произнесения согласного звука (мягкость-твердость).

5. Последовательность введения слоговых структур обуславливается их доступностью для чтения, а также частотностью употребления в словах. Слоги усваиваются детьми в таком порядке: Г — гласный (*а*), СГ — согласный, гласный (*ма*), СГ (*кот, кит*), ССГС (*стол, клюв, степь*), СГСС (*мост, серп*), Г (*ум*), СССГ (*стро-ит*). Все слоговые структуры изучаются на базе прямого слога, остальные согласные в нем рассматриваются как лежащие за пределами слияния: *т/пе/с/к*.

6. Обучение чтению и письму осуществляется параллельно. После ознакомления с печатной буквой (урок чтения) школьники усваивают ее рукописный вариант (урок письма).

Н

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

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

Звуковой аналитико-синтетический метод, как наиболее полно отражающий закономерности фонетической системы рус-

ского языка, используется и в условиях обучения умственно отсталых детей. При этом сохраняется без изменения ряд принципиальных положений, составляющих суть этого метода. К таковым относятся принципы, обозначенные под номерами 1, 2, 4, 6, 8.

Вместе с тем неподготовленность аномальных школьников к усвоению грамоты и в первую очередь — недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности на уровне любого анализатора — вызывает необходимость в разработке особых методических принципов, учитывающих специфику данного контингента.

К таким методическим принципам относятся следующие.

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

а) степенью трудности соотношения звука и буквы. Звуки с более коротким фонемным рядом изучаются раньше, так как в большинстве позиций звук и буква совпадают. Например, буква *а* соответственно кодирует ударный звук, первый предупредительный звук и звук в абсолютном начале слова, поэтому с буквой *а* учащиеся знакомят в первые дни букварного периода.

Буква *е* вообще не имеет точного соотношения со звуком ни в одной из фонетических позиций, вследствие чего ее изучают на последнем этапе обучения грамоте.

Глухие согласные вводятся раньше звонких, так как последние оглушаются на конце слова, в результате чего звук и буква не совпадают.

Сложным для умственно отсталых детей оказывается и усвоение способа обозначения мягкости согласных, так как графически она передается по-разному: гласными буквами *и, е, ё, я, ю*, а также *ь*. Кроме того, как известно, йотированные (йотованные) гласные не только обозначают мягкость согласного, но и кодируют два звука. Учитывая трудности обозначения мягкости согласных и двойную роль йотированных гласных букв, программа вводит вначале твердые согласные звуки. Для обозначения мягкости согласных в первую очередь школьников знакомят с буквой *и*, которая является кодом соответствующей фонемы;

б) сложностью слияния звуков в слог. Щелевые и сонорные согласные усваиваются раньше, чем взрывные, так как они имеют большую долготу звучания. Это создает резерв времени для постепенной перестройки артикуляционного аппарата на произнесение последующей гласной;

в) уровнем сформированности произносительных навыков умственно отсталых школьников. Звуки, которые часто бывают нарушены в речи детей, например, [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [л], переносят на более поздние сроки изучения. Это позволяет логопеду сформировать правильную артикуляцию ранее нарушенных звуков и подготовить детей к более точному восприятию звука и буквы на уроках обучения грамоте.

Фонетическая сторона речи умственно отсталых учащихся характеризуется также слабостью звуковых дифференцировок: дети смешивают сходные по акустическим и артикуляционным признакам согласные. В связи с этим программа предусматривает изучение оппозиционных фонем с некоторым промежуточком времени, достаточным для прочного закрепления одного из смешиваемых звуков пары;

г) частотностью употребления звуков в речи. В специальной (коррекционной) школе этот фактор касается только трех звуков, обозначаемых буквами *ф, щ, э*. Несмотря на длительность произнесения, они вводятся на последнем этапе обучения грамоте, так как редко употребляются в речи!\

2. Порядок изучения слоговых структур. Он обуславливается постепенным наращиванием синтагматических и позиционных систем связей, лежащих в основе образования слога. Так, после овладения слогом, представленным одной гласной буквой (Г), первоклассники учатся читать обратный двубуквенный слог (ГС), который образуется на основе присоединения одного звука к другому.

Упражнение в чтении таких слоговых структур, как Г, ГС (*а-у, у-а, ом, ум*), дает возможность перейти к овладению прямым двубуквенным слогом (СГ). Позиционное изменение звукового ряда (перестановка букв) в этом слоге приводит к изменению принципа образования слоговой структуры. Данный слог основан на слиянии одного звука с другим: согласный произносится в укладе последующего гласного и приобретает призвук этого гласного. Подготовительным этапом к освоению сложного для умственно отсталых учащихся слога-слияния является работа с предыдущими слоговыми структурами. В процессе их изучения отрабатываются навыки чтения слева-направо, быстрого соотнесения буквы и звука. Дальнейшее изучение слоговых структур идет как в плане усложнения синтагматических связей — трех-четырёхбуквенные слоги: СГС (*рот*), ССГС (*стол*), так и по линии позиционной сложности слога — стечение согласных в начале слова, затем в конце: ССГС (*спор*), СГСС (*мост*). В специальной (коррекционной) школе, в отличие от массовой, каждый слог изучается как само-

стоятельная фонетическая единица, поэтому особенно важно поэтапное введение слоговых структур с постепенным наращиванием трудностей.

3. Обучение письму по слуху осуществляется в основном на базе фонетического принципа русской графики, когда буква кодирует определенный звук и выступает в своем главном значении. Опорой при этом являются относительно сохранный фонематический слух и четкость произношения.

4. Использование длительного добукварного периода (1—2 мес) с целью подготовки сенсомоторной сферы детей к обучению грамоте. Цель этого периода не столько формирование навыков звуко-буквенного анализа и синтеза, как в массовой школе, сколько воспитание психологической установки к обучению грамоте, преодоление недостатков зрительного, слухового восприятия, исправление нарушенного произношения, укрепление кистей рук и выработка координации движений пальцев, развитие умения воспринимать речь учителя и адекватно на нее реагировать. Решение данных специфических задач, безусловно, не исключает воспитания навыков звукового анализа и синтеза, обогащения словаря и грамматического строя речи. Однако последние задачи являются на данном этапе обучения сопутствующими, а не ведущими.

5. Удлинение сроков прохождения букваря до одного года. Нарушенность логического мышления, замедленность протекания всех психических процессов, слабая сформированность чувственного опыта учащихся не позволяют организовать изучение каждой фонетической, лексической и синтаксической единицы в том же темпе, который возможен в работе с детьми с нормальным интеллектом. Умственно отсталые школьники нуждаются для усвоения материала и его закрепления в большем количестве времени. Дальнейшее совершенствование навыков послогового чтения, ознакомление со слоговыми структурами, имеющими стечение трех и более согласных, переносятся на второй год обучения.

6. Использование наряду с аналитико-синтетическим методом элементов слогового метода с целью создания наиболее оптимальных условий для восприятия слогов, узнавания их «в лицо». Внедрение элементов слогового метода обучения грамоте приводит в действие процессы механической памяти, более сохранные у умственно отсталых детей. Таким образом, с одной стороны, осознание механизма образования слоговой структуры, а с другой — постоянная работа со слоговыми карточками и использование игровых приемов для запоминания слогов способствуют

дальнейшему продвижению первоклассников в освоении навыков послогового чтения.

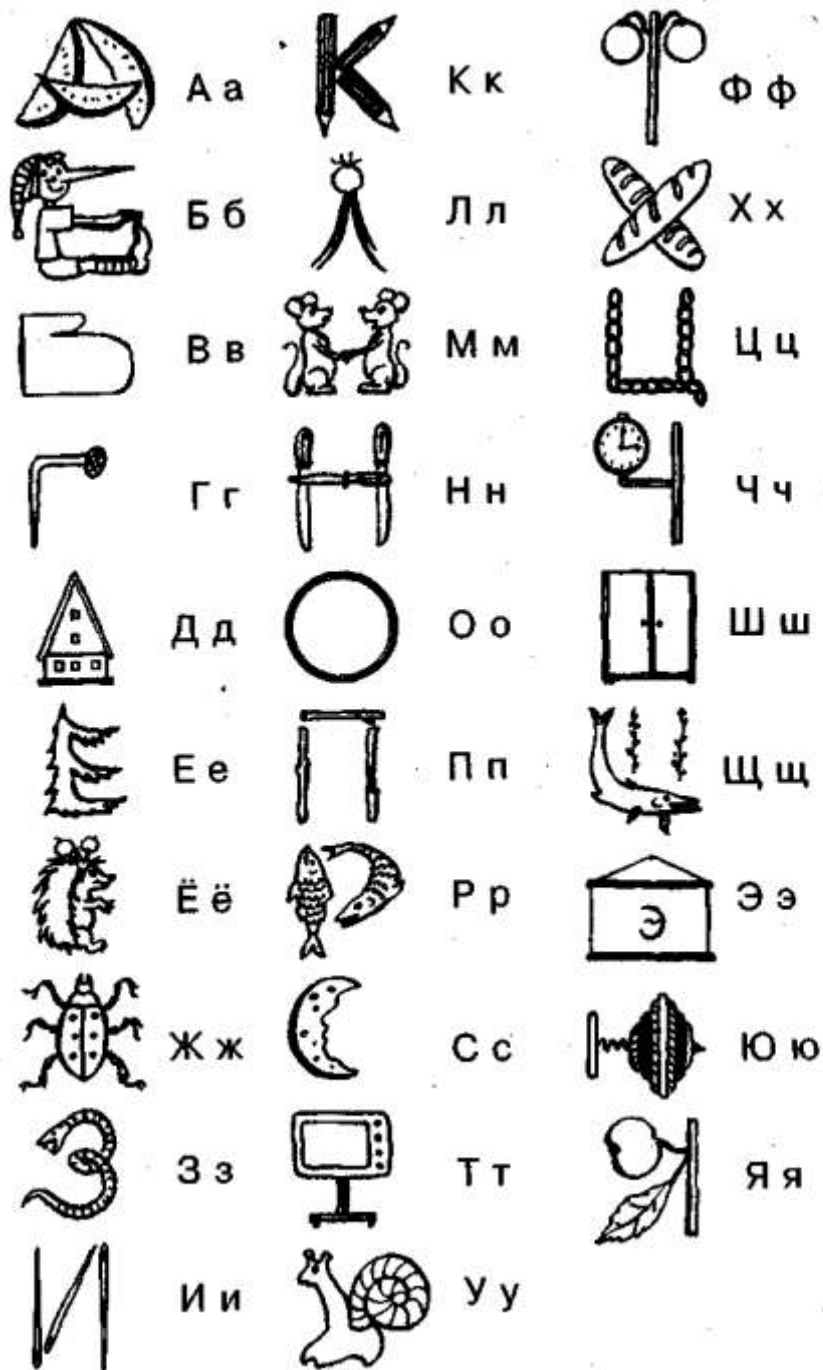
7. Направленность всего процесса обучения грамоте на коррекцию недостатков речевого, интеллектуального и сенсомоторного развития детей. При обучении грамоте у умственно отсталых учащихся корректируются недостатки зрительного восприятия, пространственной ориентировки, мелкой моторики руки, устраняются дефекты произношения, уточняется словарь, преодолеваются ошибки в построении простого предложения, развиваются внимание, память, мыслительная операция.

8. Применение разнообразных наглядных опор и игровых приемов в качестве помощи умственно отсталым детям в овладении операциями анализа и синтеза. Затруднения учащихся в выполнении логических заданий, в том числе таких, которые требуют анализа и синтеза, вызывают необходимость разработки дополнительных приемов работы, создания условий, благодаря которым операции звукового анализа и синтеза, сравнений и сопоставления совершаются наиболее осознанно и продуктивно. В этих целях используются наглядные опоры и игровые задания. Учащиеся конкретизируют звуковой анализ слова путем применения условно-графических схем; сравнивают гласные и согласные звуки, опираясь на зрительное восприятие положения органов артикуляционного аппарата.

Для лучшего запоминания буквы используется картинная азбука. Картинки в ней подобраны так, чтобы конфигурация букв была сходна с абрисом предмета, название которого начинается с изучаемого звука. В этом случае детям бывает легче запомнить букву, чем тогда, когда предмет не соотносится с ее зрительным образом. Одним из вариантов картинной азбуки может быть следующий:

А — арбуз, Б — Буратино, В — варежка, Г — гвоздь
 Д — дом, Е — ель, Ё — ёж, Ж — жук, З — змея, И — иголки
 К — карандаши, Л — лук, М — мыши, Н — ножи, О — обруч
 П — палки, Р — рыбы, С — сыр, Т — телевизор, У — улитка.
 Ф — фонарь, Х — хлеб, Ц — цепь, Ч — часы, Ш — шкаф,
 Щ — щука, Э — экран, Ю — юла, Я — яблоко.

Для того чтобы закрепить умение различать гласные и согласные, звонкие и глухие, вводится (наряду с кассой букв) «Городок букв», где каждая буква «живет» на своей «улице» и имеет «дом» своего цвета. Все гласные находятся в красных «домиках», согласные — в синих. Гласные, обозначающие твердость согласных, размещаются на первой «улице», гласные, показывающие мягкость согласных, — на второй. Затем располагается ряд глухих парных



согласных, далее — ряд парных звонких, у которых кармашек-«домик» имеет красную окантовку, потому что звонкие согласные произносятся с голосом, так же, как и гласные. Сонорные находятся отдельно. На Специальной «улице» «живут» твердый и мягкий знаки. Их дома черного цвета, поскольку эти буквы не обозначают звуков.

Кармашки заполняются по мере прохождения букв.

С помощью «Городка букв» можно проводить различные

А я	С з Ц	М Н
У ю	Ш Ж Ч Ш	Р Л
О Ё	К Г Х И"	
Ы И	П Б	
Э Е	Т Д	Ь
	Ф В	Ъ

игры. Например: «Кто живет на этой улице?», «Гости», «На какой улице мы живем?», «Какого цвета наш дом?» и др. Тех, кто даст правильный ответ, обязательно поощряют игровыми фишками. В игре «Гости» учитель выбирает одну согласную букву и говорит, что она решила пойти в гости к гласным буквам; предлагает посмотреть, как те ее встретят. Согласную букву подставляют к гласным, дети называют получившиеся слоги. Ученик, правильно прочитавший слог, объявляется радушным хозяином, который умеет принять гостей.

Первоклассникам довольно трудно дается чтение букварной страницы. Это связано с тем, что слоги и слова в букваре находятся в близком соседстве друг с другом, да и величина шрифта не столь велика, чтобы буквы могли легко читаться. Кроме того, чтение первой для ученика книги требует предельной концентрации)

внимания, тогда как у умственно отсталого ребенка оно еще недостаточно сформировано. Вот почему так важно заранее подготовить первоклассника к чтению букварной страницы и организовать предварительное знакомство со слогами и словами, которые встретятся в букваре. Для такой подготовки можно использовать различный наглядный материал и игровые приемы. Например: «Волшебный помидор» (плод можно сорвать только тогда, когда прочитаешь написанное на нем слово); «Смотрим телевизор» (на экране возникают слоги и слова, записанные на бумажной ленте); «Волшебная таблица» (из слогов ее можно составлять различные слова) и др.

Таким образом, своеобразие специальных принципов обучения грамоте в коррекционной школе проявляется в учете имеющихся у детей дефектов развития и нацеленности на преодоление и ослабление этих дефектов.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность современного применения звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте. Каковы его принципы? На чем они основаны?
2. Объясните, почему некоторые принципы аналитико-синтетического метода являются общими для массовой и специальной школ.
3. Кратко перечислите специфические принципы звукового аналитико-синтетического метода, используемые в обучении грамоте умственно отсталых детей. С чем связано введение иного порядка изучения звуков и букв, а также слоговых структур?
4. Проанализируйте букварь для специальной (коррекционной) школы с точки зрения реализации в нем изложенных выше принципов.

ДОБУКВАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ¹

Обучению грамоте предшествует период добукварных занятий. Как уже отмечалось выше, он продолжается от одного до двух месяцев. В это время педагог тщательно изучает каждого ребенка:

¹ В опубликованных новых программах (одна под ред. И.М. Бгажноковой, другая — под ред. В.В. Воронковой) добукварный период увеличен от 6 мес. до 1 года за счет введения специального пропедевтико-диагностического класса. Введение такого класса обусловлено слабой подготовленностью тех школьников, которые не посещали специальные детские сады. В настоящем учебнике методика добукварных занятий не ориентирована на работу в пропедевтико-диагностических классах. Во-первых, как показывает практика, эти классы являются пока единичными, поскольку имеется достаточно большая сеть дошкольных учреждений для умственно отсталых детей, откуда ученики сразу поступают в 1-й класс. Во-вторых, методика обучения в таких классах требует специальной разработки.

устанавливает степень его ориентации, уровень развития речи, состояние фонематического слуха, зрительных восприятий, моторики, объем владения школьными навыками (знание звуков и букв, техника чтения, умение записывать буквы, слоги, слова). Совместно с логопедом учитель проверяет звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй речи учащихся. Все полученные данные заносятся в дневник наблюдений. Особо отмечаются недостатки психофизических функций, относительная сохранность некоторых из этих функций, возможности продвижения каждого ученика в обучении. Такая характеристика в дальнейшем поможет учителю целенаправленно вести занятия, правильно планировать их, учитывая как общие, типичные недостатки, так и индивидуальные особенности детей.

Параллельно идет подготовка учащихся к обучению грамоте. В период добукварных занятий решаются следующие задачи:

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

Необходимость особого внимания педагога к развитию у умственно отсталых детей *интереса к учению* объясняется двумя причинами. Первая связана с низким уровнем познавательных интересов. У многих учащихся с нарушением интеллекта не возникает потребность научиться читать, писать, считать и т.п. Вторая причина состоит в том, что пребывание умственно отсталого ребенка в массовой школе неблагоприятно отражается на его психике: теряется уверенность в собственных силах, появляется замкнутость или излишняя разболтанность. Потеря у ребенка уверенности в себе обычно сводит на нет те зачатки интереса к учению, которые у него были.

Основные направления в работе по пробуждению и развитию интереса к учению заключаются в создании таких условий, когда дети постоянно чувствуют необходимость во владении грамотой, когда им предлагаются доступные задания, выполнение которых постепенно восстанавливает у ребенка утраченную уверенность в своих возможностях, когда широко используются игровые приемы.

Программный материал добукварных занятий составлен таким образом, чтобы учащиеся, приобретая точные сведения о природе, жизни детей в школе, в семье, о труде взрослых, продвигались в речевом развитии.

Практическая работа первоклассников с глиной, картоном, бумагой на занятиях ручного труда; наблюдения, экскурсии, рассматривание предметов, картинок на уроках развития устной речи; чтение сказок, рассказов, игры во внеучебное время — все это позволяет использовать и развивать различные формы речи детей (отраженную, хоровую, диалогическую, простейшие виды монолога).

Нарушение аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга сказывается не только на мыслительных операциях, но и на работе всех анализаторов. В период добукварных занятий большое внимание уделяется развитию звукового, зрительного и речедвигательного анализа и синтеза. Это важно, так как степень правильности операций, осуществляемых соответствующими анализаторами, прежде всего определяет эффективность овладения грамотой по звуковому аналитико-синтетическому методу.

Формирование слухового восприятия у умственно отсталого ребенка начинается с развития грубых дифференцировок, а именно умений различать неречевые звуки окружающего мира (шуршание листьев на дереве, под ногами; звуки, издаваемые различными игрушками); сопоставлять звуки, воспроизводимые предметами, со звуками речи (*з* — звенит комар, *р* — трещит мотор, *в* — воет ветер, *ш* — шипит гусь и т.п.); узнавать людей по тембру их голоса (игра «Угадай, чей голосок»); находить игрушки (игра «Громко — тихо»); определять направление звука.

Развитие фонематического восприятия начинается с исправления недостатков и совершенствования фонематического слуха. В норме умение различать фонемы языка оказывается доступным детям уже в 2—3-летнем возрасте. Психологи отмечают, что именно четкость фонематических дифференцировок помогает ребенку овладеть правильным произношением звуков. Д.Б. Эльконин указывал, что дети могут замечать недостатки речи других людей, еще не умея слышать собственное произношение¹.

Умственно отсталые дети слабо различают фонемы родного языка. Особенно это касается звуков, которые находятся в оппозиции друг к другу: *с-ш*, *з-с*, *л-р*, *ч-т'*, *м-м'* и др. Задержка в

¹ См.: Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

формировании фонематического слуха отрицательно сказывается на развитии произносительных навыков. В свою очередь нарушения фонематического слуха и произношения затрудняют формирование навыков звукового анализа и синтеза, что в конечном итоге препятствует овладению учащимися навыками чтения и письма. Вот почему так важно преодолеть в период добукварных занятий некоторые недостатки фонематического развития детей.

Работа по совершенствованию фонематического слуха начинается с сопоставления слов, так называемых фонетических паронимов. Учитель предлагает найти картинку, где нарисован, например, сом, а потом дом, показать миску, а затем мишку. Картинки выкладывают на доске парами, и учащиеся называют их. Более сложным является сопоставление оппозиционных слоговых структур и звуков, поскольку те и другие не могут быть представлены в виде реальных предметов. Дети играют, повторяя за учителем двухслоговую или двухзвуковую цепочку: *ма-на, ба-на, ла-ля, м-мь, к-х* и т.д. В эту цепочку не включают звуки, нарушенные в речи детей. Кроме выполнения подобных упражнений школьники учатся вслушиваться в слова и поправлять ошибки, которые допускает говорящий. Например, в класс приходит Петрушка. Он показывает картинку с лисой и говорит, что на ней нарисована «киса». «Петрушка правильно назвал животное? — спрашивает учитель. — Давайте исправим».

Параллельно с исправлением недостатков фонематического слуха идет работа, направленная на формирование простейших операций по звуковому анализу. Учитывая затруднения, которые испытывают школьники в выделении в речи языковых единиц, надо начинать с выделения слова как наиболее конкретизированной единицы речи. Учащимся предлагают назвать предметы (2—3), находящиеся на столе, затем одного-двух школьников просят повторить слова, которые были сказаны предыдущим учеником, выделить по порядку каждое слово; самим назвать слова, посмотрев на окружающие предметы. Так же, с опорой на предметные действия, вводится термин «предложение». Составленное предложение делится на слова. После этих упражнений школьники вновь возвращаются к слову и учатся делить его на слоги.

Заключительной работой по анализу речи является выделение звука. Сначала первоклассники воспроизводят звуки вслед за учителем, например, в игре «Раз, два, три — без ошибки повтори» — [а], [о], [у]. Затем дети учатся слышать эти звуки в словах и, наконец, выделять их. Вся работа по анализу речи в добук-

варный период проводится преимущественно в виде игр. Для того чтобы облегчить деление предложений на слова, а слов на слоги, вводятся различные дополнительные приемы. Так, составление предложений происходит на основе последовательной демонстрации предмета и его действия. Называя их, ученики уясняют, что в предложении, которое они составили, имеется определенное количество слов, что слова можно выделить в том порядке, в каком шла демонстрация предметов и действий. Предложения и слова обозначаются полосками различной длины. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой. Применяется также визуальное наблюдение за движением нижней челюсти в момент произнесения слогов. Количество слогов в слове дети могут определить, также приложив ладонь тыльной стороной к нижней челюсти во время его произнесения. В добукварный период учащиеся работают с немногими звуками — гласными [а], [о], [у] и согласными [м], [с]. Упражнения на выделение всех остальных звуков переносят на период обучения грамоте.

Для выделения гласных звуков подбирают слова, в которых нужный звук находится под ударением в начале слова (*Оля, осы*). Для выделения согласных звуков используются позиции в начале и в конце слова (*им, сом*). В конечной позиции осваиваемые звуки испытывают наименьшее влияние от соседства с другими и приближаются к типовому звучанию фонемы. Выделение звука в начале слова отличается его протяжным произнесением до соединения с гласной.

Работа по фонематическому воспитанию учащихся тесно связана с *развитием артикуляционного аппарата*, так как четкость кинестетических раздражений, их сила создают благоприятные условия для звукового анализа. Смазанность, вялость движений артикуляционного аппарата, с одной стороны, слабость замыкательных функций коры головного мозга, затрудняющая аудирование, с другой, препятствуют познанию умственно отсталыми детьми кинестетических свойств речевого звука. Неправильное произнесение звуков, их смешение в значительной мере задерживают создание правильных артикуляторных образов в коре головного мозга.

В период добукварных занятий логопед и учитель ведут совместную работу по уточнению движений артикуляционного аппарата в двух направлениях: закрепления правильной артикуляции и воспитания четкости произнесения каждого звука. Ежедневная артикуляционная гимнастика, включающая упражнения для укрепления мышц артикуляционного аппарата, правильное

громкое произнесение звуков, слов, слогов, заучивание стихотворений на определенный звук, постоянное предъявление детям с первых дней их пребывания в школе требования четкого артикулирования звуков и слов на всех уроках создают основу для преодоления этого недостатка в добукварный период.

Работа по развитию зрительно-пространственного восприятия направлена на совершенствование у детей точности, объема, зрительной памяти, формирование умения выделять части предмета, сравнивать два предмета, последовательно переводить взгляд при назывании предметов слева направо, располагать предметы в определенном направлении. Первоначально детей учат различать цвет, величину, форму предметов. В дальнейшем они дифференцируют предметы по всем этим признакам, знакомятся с цветными полосками (всего 6 цветов), с геометрическими фигурами (квадрат, треугольник, круг), учатся составлять из них различные предметы, выделять и называть части предметов.

В процессе добукварных занятий дети работают с орнаментом, составленным из палочек, геометрических фигур, изображений овощей, фруктов. Для того чтобы приблизить орнаментальное рисование к графическому изображению букв, учащимся предлагают сравнить два орнамента, составленных, например, из цветных палочек в виде букв *m* и *z*, *n* и « и др. Усложнение работы может идти по линии не только более точного и полного зрительного восприятия признаков, но и развития других, более сложных психических функций. Так, после упражнений на воспроизведение фигур по образцу учащиеся выкладывают фигуры по памяти, по словесной инструкции, что способствует развитию точности зрительных ориентировок, увеличению объема зрительной памяти, формированию предметно-пространственного воображения.

В период добукварных занятий ведется работа по **координации движений мелких мышц кисти рук**, так как умственно отсталые дети, отличаясь неточной координацией и общей недостаточностью движений, часто оказываются не в состоянии правильно держать ручку, карандаш, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии.

Упражнения для развития мелких мышц кисти рук проводятся на уроках ручного труда (когда дети занимаются лепкой, шитьем по контуру, вырезыванием из бумаги), рисования. Подобные занятия организуются и непосредственно на уроках русского языка. Упражнения (по нарастающей сложности) выстраивают в таком порядке:

1. Специальные упражнения для развития мелких мышц кисти рук (зарядка для пальцев).

2. Обведение по трафарету, контуру, соединение по точкам различных геометрических фигур относительно крупных форм.

3. Рисование в пределах строки бордюров, состоящих из прямых, наклонных, ломаных линий.

4. Рисование предметов, по форме напоминающих буквы.

5. Письмо элементов букв.

Следует заметить, что не всегда бывает возможно корректировать недостатки детей путем фронтальных занятий. Если у ребенка имеются значительные нарушения в функционировании какого-либо анализатора, то учитель и логопед оказывают ему индивидуальную помощь. Так, при нарушении фонематического слуха звуковой анализ сочетается со зрительным более длительное время, чем для всех учащихся. Например, звук соотносится с квадратиком или кубиком определенного цвета, с определенной геометрической фигурой. В случае сложного нарушения зрительно-пространственной ориентировки учителю рекомендуется ставить на строчке ориентиры в виде особых значков, обводить в тетрадах детей линии цветным карандашом, упражнять школьников в вычерчивании бордюров по контурам.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Сформулируйте цели добукварных занятий.
2. Перечислите задачи добукварного периода и коротко охарактеризуйте каждую.
3. Изучите книгу В.В. Воронковой «Обучение грамоте и правописанию в 1—4 классах вспомогательной школы» (М., 1995). Опишите подробно методику работы по реализации каждой из задач добукварного периода.
4. Отметьте, как сочетаются индивидуальная и фронтальная работы на этом этапе.

ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО БУКВАРЮ

Букварный период в специальной (коррекционной) школе подразделяется на четыре этапа. На каждом этапе после изучения материала предусматривается время для закрепления пройденного, для дифференциации сходных звуков и букв.

На первом этапе учащиеся усваивают гласные [а], [у], [о], сонорный согласный [м] и глухие длительные согласные, различные по месту образования: [с], [х]. Кроме изучения звуков и букв, школьники читают слова, состоящие из двух гласных (*ay*, *y a*), закрытый двухбуквенный слог (*om*, *ax*, *ox*) и открытый прямой слог (*ma*, *my*, *xa*) и др.

Большинство слогов, которые читаются на первом этапе, фактически совпадают со звукоподражательными словами. Каждое прочитанное слово разбирается по звуковому составу и значению. Для лучшего усвоения значения слова используют различные пособия (натуральные предметы, картины), демонстрацию действий.

Параллельно с усвоением навыков чтения дети учатся писать элементы изучаемых букв, сами буквы, прочитанные и разобранные слоги.

Первые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на данном этапе занятий, связанные со звуковым анализом, ассоциацией звука с буквой, с необходимостью плавно и вместе с тем достаточно быстро произносить один звук за другим (ГГ, ГС), соблюдая при чтении правильное направление движения глаз. Особенно сложным оказывается усвоение прязого открытого слога (СГ). При его чтении ученик должен увидеть сразу две буквы, настроить артикуляционный аппарат на уклад гласного и произнести два звука в пределах одного произносительного акта. Преодоление этих трудностей требует длительной работы и ряда специальных приемов.

Знакомству с буквой предшествует большая работа по определению наличия звука в слове, по его выделению, по наблюдению за артикуляцией. После ознакомления с буквой фонетический анализ обогащается еще одной операцией: первоклассники устанавливают место каждого звука в слове, их последовательность.

Для выявления наличия звука в слове используют следующие приемы:

- отбор картинок, в названиях которых есть изучаемый звук;
- выполнение учениками различных действий (хлопанье в ладоши, приседание, показ знака светофора и др.) на слова с заданным звуком;
- называние детьми слов с требуемым звуком в прочитанном учителем четверостишии;
- выделение звукоподражательного слова из предложения (*Гусь шипит: ш-ш-ш*).

Выделение звука из слогов или слов осуществляется, так же как в добукварный период, в наиболее благоприятной для него позиции, в которой он сохраняет типовые признаки фонемы. Для гласного звука — это ударное положение в начале слова, где он равен слогу (*А-ня, О-ля*). Для согласных, изучаемых на этом этапе, оптимальной позицией является положение в начале или в конце слова.

Выделенный звук произносится изолированно, учащиеся наблюдают за его артикуляцией в речи учителя, за собственной артикуляцией с помощью зеркала, пытаются по вопросам педагога рассказать о положении органов артикуляционного аппарата, устанавливают характер звука: гласный или согласный (согласный — есть преграда, гласный — преграды нет, воздух проходит свободно). Согласный звук характеризуется с точки зрения наличия или отсутствия голоса при его произнесении: прижав ладони к ушам или положив тыльную сторону руки на гортань, учащиеся приходят к выводу, произносится звук с голосом или без голоса (звонит звоночек или не звонит).

Определяя место звука в слове (на этом этапе звук выделяется только из начала или конца слова), дети кладут картинку в один из двух домиков, в зависимости от того, какое место в слове занимает звук в названии предмета на картинке; играют в лото, закрывая первую или вторую часть карточки (по месту звука в слове) предметной картинкой или буквой, и т.п.

Для того чтобы закрепить представления о связи звука с буквой, первоклассники выполняют ряд практических действий. Они составляют буквы из полосок цветной бумаги, из палочек, печатают их, выбирают из разрезной азбуки, сопровождая каждый раз свой* действия произнесением соответствующего звука. Широко используются и игровые задания: дети отыскивают спрятавшуюся букву, отгадывают букву по полубуковке, соревнуются в написании знакомых букв на доске и снова сопровождают действия произнесением звуков. Четкое артикулирование звука — обязательное условие обучения чтению в специальной школе, так как нарушенный у большинства детей фонематический слух затрудняет слуховой контроль за произнесением звуков. Создание четких артикуляторных образов — одно из средств коррекции дефекта.

Для того чтобы обеспечить плавное и быстрое произнесение двух звуков последовательно, используют планшет, по которому двигаются буквы; обыгрывается ситуация прихода одной буквы в гости к другой; учитель ведет указкой слева направо, постепенно убыстряя движение, а дети в это время прочитывают слог или звукоподражательное слово.

Наибольшую трудность для первоклассников, как уже отмечалось выше, представляет усвоение слога-слияния. Предыдущие упражнения помогли школьникам получить представления о связи изученных звуков и букв, научиться читать буквы слева направо в пройденных слоговых структурах. При чтении детьми прямого слога важно сразу же преодолевать у них стремление

побуквенно воспроизводить слоговую структуру. Осмыслению принципа слияния помогают различные приемы: протяжное произнесение первого согласного звука с постепенным переходом на последующий гласный, чтение с подготовкой артикуляционного аппарата на произнесение гласного звука (*a — ma*), чтение по подобию (*ma — ca — xa*), запоминание слога, чтение слога по следам анализа. Последний прием предполагает предварительный разбор слова, в котором есть изучаемый слог. Для того чтобы учащиеся не забыли всего слова в процессе его анализа, им предлагается картинка с изображением соответствующего предмета. Школьники делят слово на слоги, называют первый слог, выделяют звуки, выкладывают слог из букв разрезной азбуки и читают его. Если первоклассники затрудняются произнести два звука слитно, учитель возвращает их внимание к картинке и первому слогу в названии этого предмета.

В процессе обучения грамоте широко используется индивидуальный подход к детям, имеющим более серьезные нарушения в функционировании отдельных анализаторов. Применяются различные вспомогательные средства: буквы из наждачной бумаги, разборные буквы, картинная азбука, рисование буквы в воздухе с закрытыми глазами, соотнесение выделяемого звука с определенной фигурой или цветом, откладывание кубиков и их подсчет при правильном назывании букв, сравнение (сколько кубиков было вчера и сколько сегодня).

Для закрепления навыков, приобретенных на первом этапе, в конце его рекомендуется предлагать детям следующие задания:

1. Назвать пройденные буквы.
2. Указать, как обозначается на письме тот или иной звук.
3. Определить по артикуляции звук, произносимый без голоса сначала учителем, затем учащимися.
4. Определить, в каком из названных слов встречается звук, заданный учителем.
5. Отобрать картинки, в названиях которых также имеется этот звук.
6. Назвать слова с нужным звуком.
7. Определить место звука в слове (в начале и в конце).
8. Читать слоги, сравнивать сходные по звукам слоговые структуры (*ax — дев*).
9. Разложить на звуки предложенные учителем или подобранные учениками слоги и слова, зафиксировать их в виде условно-графической схемы, составить из букв разрезной азбуки, записать на доске.

10. Списать с классной доски или букваря буквы и слоги в тетрадь.

11. Запомнить изученные слоги.

12. Правильно и плавно прочитать слоги по букварю или в подписи под картинкой.

13. Рассмотреть картинку, выяснить ее содержание, составить предложение, включив в него прочитанное слово.

Большинство названных заданий выполняется в играх или в упражнениях с элементами игры.

На втором этапе учащиеся знакомятся с длительным глухим звуком [ш], с сонорными [л], [н], [р], с гласным [ы]; учатся читать и писать соответствующие буквы; продолжают работать с прямыми двубуквенными слогами (*ла, на*); знакомятся с закрытым трехбуквенным слогом (*нос*); учатся читать слова, состоящие из гласной и прямого слога (*у-ра, о-сы*), из обратного и прямого слогов (*ум-на*), из двух прямых слогов (*ра-ма, на-ша*), из трехбуквенного закрытого слога (сын), и короткие предложения.

Работа по фонетическому анализу слогов и слов остается такой же, как и на первом этапе.

Чтение слоговых структур типа *мал, нос* не вызывает у детей особых затруднений, если они освоили принцип слияния. Слова подобного рода читаются с наращиванием последнего согласного. Учитель показывает этот прием чтения, предлагая школьникам прочитать сначала прямой слог, а затем добавить к нему согласную и прочитать получившееся слово, далее соотнести его с картинкой.

Самого серьезного внимания на этом этапе заслуживает дифференциация сходных звуков (*м — н, с — ш, р — л, а — о, с — х, л — м*) и букв. Упражнения на звуковую дифференциацию включают в артикуляционную гимнастику, проводят в виде игр: отгадай, что получилось (одна буква заменяется на другую: *Машиа — наша, сом — сон*); кто быстрее (дети отгадывают предметы на закрытых картинках, названия которых начинаются с оппозиционных слогов) и др.

Тщательной отработки требуют слова и предложения, которые будут затем читаться в букваре. Чтение букварной страницы для умственно отсталых детей представляется делом нелегким из-за обилия слов и их одновременного возникновения перед глазами, однотипности шрифта, его небольшого размера и др. Подготовка заключается в отработке техники чтения и умения понимать значения прочитанных слов и предложений.

Для закрепления навыков, приобретенных на втором этапе, рекомендуются следующие задания:

1. Быстро назвать изученные буквы.
2. Подобрать к произносимым звукам соответствующие буквы.
3. Соотнести печатный и рукописный варианты букв.
4. Правильно произнести сходные звуки [с] — [ш], [р] — [л], [м] — [и] и слоги с ними.
5. Сравнить слоги, составленные из одинаковых букв, оп ределить их сходство и различие (*он, но*).
6. Подобрать примеры, в которых изучаемый звук находится в начале, в середине или в конце слова.
7. Прочитать слоги с одинаковыми гласными или согласными буквами (*ма, та, ла; са, со, су*).
8. Дополнить, ориентируясь на картинку, недостающий слог до слова.
9. Сложить слова из слоговых карточек.
10. Отгадать второй слог, подобрать слова, в которых тоже есть этот слог.
11. Прочитать слова по букварю, короткие предложения и подписи к картинкам. Найти на картинке изображение того, чем прочитано, ответить коротко на вопрос учителя по прочитанному.
12. Выложить условно-графическую схему слова, предложения.
13. Сложить прочитанные слоги, слова и предложения из букв разрезной азбуки, списать их с доски, с букваря.

На третьем этапе обучения грамоте школьники изучают глухие взрывные согласные [к], [п], [т], длительные звонкие согласные [з], [в], [ж], звонкие взрывные согласные [б], [г], [д], гласный [и], щелевой согласный [и], мягкий знак. На этом этапе дети усваивают понятие мягкости согласных и способ ее обозначения — буквами *и, ь*.

Из слоговых структур изучаются прямой слог с мягкими согласными (*ти*), закрытый слог с твердыми и мягкими согласными, состоящий из трех или четырех букв (*кот, кит, конь*).

Основные трудности этого этапа состоят в выработке у школьников умения читать слоги с мгновенными согласными и с мягкими согласными, правильно произносить слоги со звуками [к], [п], [т], сходными по артикуляции со звуками [г], [б], [д], которые также вводятся на данном этапе.

Учитель пользуется приемами, которые в какой-то мере снижают возникающие трудности. В частности, широко применя-

ются чтение слогов по подобию (*лее — ка, ма — ба, ла — да*), чтение с подготовкой артикуляционного аппарата для слитного произнесения слога с мгновенными согласными (*а — ба — ба*), чтение по следам анализа (*пана, па — па*), проводятся различные упражнения на дифференциацию сходных согласных.

Не менее сложен для детей и переход к чтению слогов с мягкими согласными. Сначала вводятся слоги, в которых мягкость обозначена буквой *и*, а затем слоги, в которых мягкость обозначена *ь*. Буква *и* усваивается первоначально в предложении, где она выступает в роли союза и обозначает соответствующий звук (*Миша и Нота гуляют*). Далее школьники читают слова, где звук [и] образует слог (*И-ра, мо-и*) или входит составной частью в обратный слог (*Ин-на*). Только после упражнений в изолированном восприятии буквы и соотнесения ее с соответствующим звуком первоклассники приступают к чтению слов, в которых эта буква обозначает мягкость согласных. Основным приемом, облегчающим усвоение данной роли буквы *и*, является сравнение:

— Эту девочку (пока соответствующей картинке) зовут Маша, а этого мальчика (идентичные средства наглядности) — Миша.

На карточках написаны имена детей.

— Прочитаем и разберемся, где имя девочки, а где мальчика. Подпишем наши картинки.

Позднее учащиеся читают слова с оппозиционными согласными (*мышка — мишка*) и соотносят их с предметами или их изображениями. При переходе к знакомству с буквой *ь* школьники сначала прочитывают слова, в которых мягкость согласного обозначена буквой *и* (*кони*), ищут картинку, для которой можно использовать прочитанное слово как подпись под ней. Затем учитель показывает изображение одного животного, дети называют его. Учитель показывает карточку со словом, прочитывает его, обращает внимание детей на последнюю букву и произношение предшествующей согласной. Школьники читают слова. Таким же образом прочитываются слова *гуси — гусь, караси — карась*: сначала на отдельных карточках с подстановкой их к картинкам, а затем и в букваре.

Закрепление умений, формируемых на этом этапе, происходит в процессе следующих упражнений:

1. Быстрое узнавание и называние указанных букв.
2. Дифференциация сходных печатных и рукописных букв (*т — г, ж — к — х; д — б, д — з, п — т*).

3. Соотнесение звука и буквы, их печатного и рукописного вариантов.

4. Дифференциация слогов и слов с оппозиционными звуками: звонкими и глухими-(да — та, дам — там)', шипящими и свистящими (жо — зо, кожа — коза)', мягкими и твердыми (мила — мыло, жар — жарь); гласным [и] и согласным [и] (мои — мой).

5. Постоянное повторение слоговых структур, их запоминание для узнавания «в лицо».

6. Сравнение слогов и слов, отличающихся одной буквой или их количеством (был — бил, рыба — рыбак).

7. Более самостоятельное составление условно-графических схем слов (с цветовым изображением гласных и согласных звуков) и предложений.

8. Подбор слов и предложений к условно-графическим схемам.

9. Чтение трехсложных слов и слов, состоящих из новых слоговых структур:

хо-ди-ла	са-дик	по-пу-гай
ва-ри-ла	ку-бик	хо-ро-ший

10. Письмо слов и предложений под диктовку после предварительного устного разбора или послогового проговаривания.

Так же как и на предыдущих этапах, большое место в процессе закрепления занимают игры и игровые приемы: узнай букву по ее элементам (овал и петля внизу); отгадай букву: эта буква широка и похожа на жука; назови сам элементы буквы и предложи угадать товарищам; отгадай спрятанный предмет по первому (последнему) слогу его названия; кто больше составит слов по слоговой таблице; поиграем в домино со слогами на фишках и др.

На четвертом этапе обучения грамоте школьники усваивают йотированные гласные [е], [я], [ю], [ё], затем аффрикаты [ц], [ч], такие малоупотребительные звуки, как щелевые [щ], [ф], гласный [э]; читают слова со стечением двух согласных в начале и в конце: сначала твердые варианты, потом мягкие, сначала четырехбуквенные слоги, равные слову (*крот, волк*), затем трехбуквенные и четырехбуквенные, равные только отдельному слогу (*рва-ла, клюк-ва*).

Большие затруднения на этом этапе умственно отсталые дети испытывают прежде всего при освоении слогов со стечением согласных и с йотированными гласными.

Для того, чтобы облегчить детям задачу образования слогов со стечением согласных, рекомендуется использовать приемы наращивания согласных (*ра — бра — брат*), различного деления слов на слоги (*рос-ли, ро-сли*), изменения формы слов (*лис-ты, лист*). Усвоение слогов с гласными [я], [ю], [е], [ё] начинается со слов, где они стоят в начале. Далее вводятся слова, где эти гласные стоят в конце и образуют слог (*Ю-ля, по-ю*). Затем читаются слоги, где йотированные гласные обозначают мягкость согласного (*Коля, ко-лю*). При этом постепенно наращиваются синтагматические связи (*Лю-ба, люк, клюк-ва*). Поскольку умственно отсталым школьникам не объясняют двойную роль йотированных букв, чтение их в любой позиции отрабатывается практически. В качестве помощи сразу вводят прием сравнения. Гласные неоднократно прочитываются в «Городке букв» изолированно («вдоль улицы»), попарно (*а, у; я, ю; а — я, у — ю*); сравниваются слоговые структуры (*лу — лю*), слова с оппозиционными согласными (*лук — люк*).

К предыдущим заданиям на закрепление изученного материала добавляются задания, которые требуют от детей записи под диктовку коротких предложений.

На третьем и четвертом этапах возрастает количество слов и предложений; предлагаемых для чтения. Уровень владения навыками чтения у учащихся одного и того же класса оказывается разным. Поэтому приходится индивидуализировать процесс чтения, используя не только текст букваря, но и карточки с более легким и более сложным текстом, карточки со слогами и словами, специально составленные учителем книжки-малышки с картинками и различными по сложности текстами, по возможности чаще прибегать к игровым приемам.

Вопросы и задания для самопроверки

1. На сколько этапов делится период обучения грамоте в специальной (коррекционной) школе? Чем эти этапы отличаются от подобных этапов обучения грамоте в массовой школе? (См. соответствующую литературу, список которой дается в конце главы.)
2. В каком порядке изучаются звуки, буквы и слоги? В чем своеобразие этой последовательности по сравнению с той, которая принята в массовой школе?
3. Какие основные трудности испытывают учащиеся на каждом этапе?
4. Какова система работы по преодолению этих трудностей?
5. Как сочетается фронтальная работа с индивидуальной на уроках грамоты?
6. Какие логопедические приемы и с какой целью использует учитель на уроках обучения грамоте?
7. Какие упражнения для закрепления навыков рекомендует методика на каждом этапе обучения грамоте?

Литература

Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1991.

Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в I—IV классах вспомогательной школы. — М., 1995.

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

Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением: у школьников. — М., 1983.

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

Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.

Глава IV

>

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Чтение — это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации.

Умение читать включает в себя соотнесение зрительного образа речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом и последнего с его значением. Триединство этого процесса сохраняется при любом виде чтения, будь то чтение вслух или чтение про себя.

В первом случае речедвигательный компонент реализуется во внешне выраженной речи; во втором случае — во внутренней речи.

По мере расширения читательского опыта и совершенствования навыка быстрого чтения промежуточный компонент начинает играть все меньшую роль, а зрительный образ речевой единицы все в большей степени напрямую соотносится с ее значением. Однако, как показали исследования психологов, на этапе становления синтетических способов чтения огромное значение для понимания читаемого имеет то, осуществляется оно с внешним артикулированием или скрытым. И чем менее сформирована техника чтения, тем важнее роль громкого проговаривания. Именно оно помогает начинающему читателю осознать буквенные символы и связать их с наполненной

смыслом устной речью, которой он уже давно владеет. Данная психологическая закономерность обуславливает такой подход, когда детей вначале учат чтению вслух и только затем постепенно переводят на чтение про себя как более продуктивный способ усвоения письменной информации. Особенно это важно в отношении умственно отсталых детей, для которых скрытого артикулирования явно недостаточно для установления связи между зрительным, слухоречевым и смысловым компонентами. Вот почему учащиеся специальной школы даже в 7-м классе лучше осмысливают содержание текста при чтении вслух, чем при чтении про себя¹.

С помощью киносъемки удалось установить, что глаза читающего человека движутся по строчке скачкообразно, с короткими остановками, равными 0,15—0,2 с. Как правило, опытный чтец делает на строчке 3—6 остановок (в зависимости от сложности текста), во время которых происходит осознание прочитанного. Если то, что воспринято сенсорно, непонятно, глаза читающего совершают повторное движение, возвращаясь к прочитанному. У начинающего чтеца это возвращение с целью осознания прочитанного сопровождается повторным произнесением слога или слова. Данную психологическую особенность необходимо учитывать и при обучении умственно отсталых детей. У последних многочисленные повторы могут играть ту же роль и возникать чаще, так как у этих школьников понимание смысла еще более затруднено, чем у учащихся с нормальным интеллектом. Вместе с тем важно следить, чтобы чтение с повторением не превращалось в стереотип, не происходило без надобности.

Минимальной единицей, которая подвергается осмыслению опытным чтецом, является синтагма, выражающая наряду с лексическим значением и смысловые отношения (в словосочетании «золотая голова» каждое слово имеет определенное значение, а подлинный смысл синтагмы — оценка качества ума и т.п.).

Смысловая переработка прочитанного происходит на уровне не только тех речевых единиц, которые воспринимаются зрительно, но и того материала, который прогнозируется. Смысловая догадка при этом может возникнуть на основе прочитанного слова, синтагмы, предложения.

Психологи выделяют в становлении навыков чтения три этапа: аналитический, синтетический и автоматизированный. На первом этапе зрительно воспринимаемой единицей является

¹ См.: Сумарокова В.А. Оптимизация усвоения учебного материала с учетом развития памяти умственно отсталых школьников. — М., 1986.

буква или слог. Поле зрения ученика в этот период еще очень ограничено. Понимание значения прочитанного слова существенно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого «узнать» его. -

Но уже на данном этапе, освоив послоговое чтение, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове в целом, основываясь на первом слоге. Но поскольку смысловая догадка не работает на уровне слога, школьник, как правило, ошибается. Однако наличие желания угадать слово свидетельствует о стремлении ученика к сознательному чтению.

На этапе синтетического чтения единицей становится слово. Время прочтения предложения заметно сокращается и приближается к моменту произнесения последней речевой единицы в структуре синтагмы или предложения. Продолжаем развиваться и процесс прогнозирования. Основываясь на прочитанном слове, этот процесс становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается. Но, как правило, эти ошибки не приводят к нарушению общего смысла читаемого, так как дети получают возможность ориентироваться на ранее прочитанный контекст (после слова *зажурчал* ребенок произносит *ручей*, а надо *ручеек*; после прочитанных слов *мальчик упал и громко* ученик говорит *заплакал* вместо *заревел*). Эта тенденция к использованию смысловой догадки проявляется и у умственно отсталых детей, хотя у них, в отличие от учащихся массовой школы, она может превратиться в угадывание и на этом этапе, в результате чего нарушается смысл прочитанного (*упал в воду и стал...* — читают вместо *тонуть* — *тянуть*). В любом случае не следует резко одергивать ученика, потому что сама тенденция очень позитивна. Она — залог развития навыка беглого чтения.

Единица чтения автоматизированного этапа — синтагма или предложение. Понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого, поскольку определенный отрезок текста зрительно схвачен и осмыслен быстрее, чем произнесен. Вероятностное прогнозирование, которое на данном этапе осуществляется на уровне синтагмы или предложения, оказывается почти безошибочным. Учащиеся полностью овладевают навыком беглого чтения.

В обучении умственно отсталых детей все три этапа хорошо прослеживаются, поскольку они растянуты во времени: весь первый год и первое полугодие 2-го класса дети находятся на этапе аналитического чтения, вторая половина второго года обучения и весь 3-й класс — это промежуточный период, когда

еще не полностью сформировано чтение целым словом и ученики не перешли на этап синтетического чтения. В 4-м и 5-м классах должен быть закончен этап синтетического чтения, но такой переход характерен не для всех умственно отсталых школьников. Промежуточным между вторым и третьим этапами является 6-й класс, а с 7-го класса школьники должны освоить автоматизированное чтение. Однако, как показывают исследования, не все умственно отсталые ученики достигают автоматизма в чтении. Причинами, тормозящими развитие тех характерных признаков процесса чтения, которые свойственны данному этапу, являются нарушение осознания читаемого, слабое развитие смысловой догадки.

Умственно отсталые учащиеся оказываются не в состоянии полностью овладеть умением опережающего осмысления еще не до конца произнесенного текста, хотя беглость чтения, как техническая сторона этого процесса, у них может быть сформирована.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что представляет собой чтение как вид речевой деятельности?
2. Оцените роль речедвигательного компонента в обучении чтению умственно отсталых детей.
3. В чем сущность каждого из трех этапов процесса формирования навыка чтения? Что специфично для умственно отсталых детей в овладении навыком чтения на каждом из этапов?
4. На каких этапах становления навыка чтения появляются повторы слогов, слов и о чем они свидетельствуют?
5. Что такое вероятностное прогнозирование в чтении и в чем своеобразие развития этого процесса у умственно отсталых детей?

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся достаточно своеобразен. Своеобразие проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотношении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

В связи с тем что контингент класса специальной (коррекционной) школы неоднороден по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения этим навыком, что создает дополнительные трудности для фронтальной работы. Так, во 2-м классе некоторые ученики уже могут читать слитно отдельные, простые по структуре слова. Но большинство детей только осваивает слоговое чтение. Есть и такие учащиеся (6,6%), которые продолжают сохранять побуквенное чтение. Более того, встречаются дети (1,6%), не усвоившие даже всех букв¹. Такая же разнородность в уровнях овладения навыком чтения сохраняется и в старших классах: среди учащихся пятого года обучения 20% читают уже бегло, 58% — целыми словами, 22% — по слогам².

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Умственно отсталые учащиеся очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не столько с недостаточно быстрым соотношением звуков и букв, смешением их, затруднениями в слиянии одного звука с другим (эти недостатки в какой-то степени преодолеваются еще в 1-м классе), сколько с тем, что дети не понимают! обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности.

Характерные для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных лексем. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются так же быстро прочесть и следующее, но, как правило, ошибаются.

Развитие беглости чтения тормозится еще и тем, что поле зрения у умственно отсталых детей ограниченное. Они обычно видят только ту букву (тот слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. Кроме того, такие дети длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой, что связано с их основным дефектом — интеллектуальной недостаточностью.

Беглость чтения — качественно новый этап этого процесса, когда скорость восприятия текста возрастает настолько, что пони-

¹ См.: Лалаева Р.И. О нарушении чтения у учащихся вспомогательной школы // Дефектология. — 1971. — № 2.

² См.: Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей-олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. — М., 1977.

мание опережает по времени произнесение. У учеников массовой школы беглость чтения развивается довольно быстро и в основном равномерно: в 1-м классе они читают со скоростью 30—40 слов в минуту, к концу 2-го класса количество читаемых слов за ту же единицу времени увеличивается до 70, а к 3-му классу — до 90. К 5-му классу скорость чтения достигает темпа чтения взрослого человека — 120—150 слов в минуту (при достаточно выразительном чтении вслух).

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. При этом наблюдается значительная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных учащихся. Проведенные нами исследования показали, что средняя скорость чтения в 5-м классе равна 47 словам в минуту, в 6-м — 60, в 7-м — 70. Лучший результат скорости чтения у учащихся с 5-го по 7-й класс: 70, 96, 103; худший: 18, 42, 51. При этом темп чтения у умственно отсталых детей в большей степени, чем у учащихся массовой школы, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети. Однако в группе слабых чтецов, по данным Н.К. Сорокиной, большого разрыва в темпе чтения не наблюдается. Вероятно, такие учащиеся реализуют только техническую сторону чтения без смысловой обработки текста. Показателен и тот факт, что даже школьники 8-го класса медленно и неравномерно наращивают темп чтения относительно сложных текстов.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженная работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей — все это приводит к тому, что умственно отсталые дети читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

Если говорить о навыках выразительного чтения, то здесь можно отметить следующее: в первые годы обучения дети не со-

блюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерны или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же оно отличается монотонностью. По мере повышения уровня беглости и сознательности чтения улучшается и его выразительность. При этом, как и дети с нормальным интеллектом, многие учащиеся обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения.

В исследовании В.Я. Василевской подробно анализируются трудности, которые испытывают умственно отсталые школьники младших классов при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказывают не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего. Даже имеющийся у детей опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации. В результате фрагмент текста «...перестает быть частью целого и становится исходным пунктом для своих, лишь ситуационно близких ассоциаций, часто далеко уводящих от содержания текста»¹.

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

По мере перехода детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимая

¹ *Василевская В.Я.* Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Изв. АПН РСФСР.—М., 1961. — Вып. 114. — С. 42.

не только информацию, заложенную в тексте, но и смысловые связи между блоками информационных единиц. Однако и у старшеклассников продолжает сохраняться фрагментарность восприятия читаемого. Более того, по мере развития темпа чтения увеличиваются пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному или неточному пониманию прочитанного (в отличие от младших классов полное искажение смысловой структуры здесь встречается значительно реже). Не преодолеваются до конца и трудности, связанные с осмыслением главной мысли произведения. Все это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие качества характеризуют навык полноценного чтения?
2. В чем проявляются нарушения каждого качества чтения у умственно отсталых детей? Каковы причины этих дефектов?
3. Прочитайте работы В.Я. Василевской, Р.И. Панаевой и Н.К. Сорокиной. Какие качества чтения учащихся специальных (коррекционных) школ исследовали эти авторы? Какой дополнительный материал по данной проблеме вы получили? «

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

Уроки чтения являются действенным средством нравственного, эстетического и экологического воспитания умственно отсталых учащихся. Именно на этих занятиях дети начинают осознавать красоту родной природы, знакомятся с историей России, с различными поступками взрослых и детей, учатся давать им оценку. Сила воспитательного воздействия произведения зависит от его эмоциональной выразительности, от умения учителя довести ее до детей, связать с конкретными детскими переживаниями.

На уроках чтения значительно повышается и общее развитие учащихся, расширяются их представления о мире. Дети узнают много интересного о людях, их труде, о природе. Происходит знакомство с новыми словами, значения которых объясняются, закрепляются в процессе неоднократного употребления. Кроме того, расширяются и уточняются в процессе словарной работы значения уже известных школьникам слов.

Уроки чтения способствуют развитию связной устной речи детей. Не случайно в программе по русскому языку раздел, содержа-

щий требования к данным урокам, назван «Чтение и развитие речи». Навык связного изложения прочитанного текста из года в год совершенствуется: от ответов на вопросы по содержанию прочитанного в 1-м классе до творческого пересказа в 8-м классе, когда школьники строят рассказ не только на основе изучаемого произведения, но и с привлечением ранее увиденного или услышанного материала.

Эффективность дальнейшего обучения школьника всем другим предметам напрямую зависит от того, как сформированы у него навыки чтения. Психолог Б.Г. Ананьев замечал, что прежде дети учатся чтению и письму, а затем посредством чтения и письма¹.

Главная задача уроков чтения—выработка у детей навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения. Кроме общих с массовой школой задач уроки чтения в специальной школе выполняют функцию коррекции недостатков. У умственно отсталых детей исправляется произношение, становится более стабильным внимание, совершенствуется память, сглаживаются некоторые дефекты логического мышления, в частности, затруднения в установлении последовательности и связи событий, причинной зависимости явлений. Работа над содержанием прочитанного в большой степени помогает исправить недостатки образного восприятия, активизировать словарь детей, в той или иной степени устранить нарушения монологической речи, усовершенствовать словесную систему мышления.

Структура учебников по чтению обусловлена программными требованиями. Во 2—6-м классах проводится **объяснительное чтение**, которое представляет собой целую систему учебных занятий, в процессе которых у школьников совершенствуется техника чтения, развиваются умения анализировать произведения, объяснять поступки героев и причинную обусловленность событий. Доступность анализа обеспечивается за счет группировки материала в соответствии с определенными темами, связанными с жизнью и опытом детей. Это сезонные изменения в природе, морально-этические проблемы («Что такое хорошо?», «Дружная семья», «Наша Родина» и др.). Такое расположение материала дает возможность опираться в разборе произведений на наблюдаемые в данный момент сезонные изменения в природе, школьные и классные мероприятия, поступки и дела детей. Начиная с 5-го класса, к разбору произведений привлекаются зна-

¹ См.: Ананьев Б.Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания. — М., 1960.

ния учащихся по истории России. Доступность понимания читаемого достигается также и за счет специального отбора произведения по жанрам. В книги для чтения для 2—6-го классов включают, как правило, произведения малых форм: небольшие по объему и доступные по сюжету рассказы, сказки, стихотворения, басни, пословицы, загадки. Кроме художественных произведений в учебники помещают научно-популярные статьи. Их содержание в учебниках для младших классов во многом отражает тематику уроков развития устной речи.

С 7-го класса начинается так называемое литературное чтение. Школьники знакомятся с произведениями классиков русской литературы или с фрагментами из этих произведений, читают произведения современных писателей и поэтов, изучают биографии авторов. Расположение материала в хронологической последовательности дает педагогу возможность к концу обучения систематизировать знания детей в области русской и современной литературы.

Заметно увеличивается объем текстов, усложняются сюжет, образность его передачи, становится более разнообразной жанровая характеристика материала. Кроме рассказов, стихотворений, сказок, в учебниках для 7—9-го классов даются фрагменты из художественных произведений больших форм (повести, поэмы, баллады).

Усложнение содержания произведений требует работы не только по актуализации опыта детей, но и по формированию знаний о той или иной эпохе, описанной в произведении, об обстоятельствах биографии автора, послуживших источником творчества, и др.

Последовательность в отработке навыков чтения определена программой по русскому языку для специальной (коррекционной) школы. В 1-м классе у детей формируют навыки орфографически правильного слогового чтения, умение отвечать на вопросы. Во 2-м классе продолжается работа над слоговым чтением с последующим переходом к чтению целыми словами структурно простых двухсложных слов. Детей учат пересказывать близко к тексту содержание прочитанного материала. В 3-м классе школьники продолжают овладевать навыком чтения целыми словами. По мере накопления слов, воспринимаемых глобально, усвоения знаний об ударных и безударных гласных, звонких и глухих согласных учащиеся поэтапно переходят на орфоэпическое чтение. Они учатся читать безударное [о] как [а], оглушать звонкие согласные на конце слова, читать *ого* — *его* как [ова] — [ева] и др. В этом же классе со второго полугодия

школьники начинают читать несложные тексты про себя, передавать содержание прочитанного в лицах. В 4-м классе закрепляются навыки правильного, осознанного и выразительного чтения. Школьники читают вслух и про себя, осваивают полный и выборочный пересказ прочитанного текста. В 5-м классе продолжает совершенствоваться техника чтения, а в 6-м классе учащиеся должны быть подведены к беглому чтению. Основное внимание здесь и в последующих классах уделяется осознанию читаемого. В связи с этим отрабатываются умения выделять в прочитанном главную мысль, выявлять свое отношение к поступкам действующих лиц, давать им характеристику, находить средства языковой выразительности, пересказывать текст полно и кратко, с изменением лица рассказчика, делить произведение на части, озаглавливать их.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте образовательные, воспитательные и коррекционные задачи, которые решаются на уроках чтения в специальной школе.
2. Изучите учебную программу и сравните тематику уроков чтения в младших и старших классах.
3. Каков принцип систематизации учебного материала в книгах для чтения для 2—6-го, 7—9-го классов? В чем различие объяснительного и литературного этапов чтения?
4. Охарактеризуйте программные требования к отработке навыков чтения по годам обучения.

ВЫРАБОТКА НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Правильность чтения

Правильное чтение — это чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах. Умноженно отсталые дети, как уже отмечалось, допускают большое количество ошибок: пропускают и смешивают буквы, слоги, слова, перескакивают со строки на строку, не дочитывают окончания, что затрудняет выработку других качеств чтения.

Наиболее результативным периодом для формирования навыков правильного чтения являются 1—3-й классы, когда учащиеся от побуквенного восприятия слов переходят к слоговому, а затем и к чтению целыми словами. В этот период они читают небольшие тексты и учитель имеет возможность обращать самое пристальное внимание на правильное прочитывание текста.

Одним из эффективных приемов выработки у детей навыка правильного чтения являются **ежедневные специальные упражнения**, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста. Конкретные задачи таких упражнений следующие: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, закрепление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова. Несомненно, что предварительные упражнения в правильном чтении решают и задачу совершенствования произносительных навыков, поскольку прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако в противоположность артикуляционной гимнастике с ее нацеленностью на укрепление мышц артикуляционного аппарата, отработку четкости произношения звуков, данные упражнения прежде всего готовят детей к правильному прочтению слов текста.

Материалом для упражнений служат слоговые структуры слов и целые слова, которые встречаются в тексте, предназначенном для чтения на данном уроке. Виды упражнений подбирают с учетом общего уровня развития у детей навыка чтения, в частности, характера их ошибок, а также в зависимости от особенностей структуры слов текста, прорабатываемого на уроке. Подобранные на основе этих критериев слоги и слова могут быть сгруппированы и включены в следующие виды упражнений:

1. Дифференциация сходных слогов и слов:

<i>ла — ра</i>	<i>ма — мя</i>	<i>дом — том</i>
<i>ло — ро</i>	<i>мо — мё</i>	<i>Дима — Тима</i>
<i>лу — ру</i>	<i>му — мю</i>	<i>кадушка — катушка</i>

2. Чтение слогов и слов по подобию:

<i>ма мо му</i>	<i>Маша</i>	<i>шапка</i>
<i>са со су</i>	<i>Даша</i>	<i>лапка</i>
<i>ла ло лу</i>	<i>Паша</i>	<i>папка</i>

Проводя эти упражнения, учитель обращает внимание школьников на единый принцип образования слогов с одной и той же гласной, т.е. на сохранение положения губ при произнесении не только гласного звука, но и каждого слога с этим гласным. Кроме того, в процессе неоднократного воспроизведения сходных слов в памяти учащихся быстрее накапливаются их зрительные образы.

3. Чт^о то лсто и с стол подго то кой:

у^{ту} сту стул та
ра ера враг ня сто-ит ста-
ли сняли

После воспроизведения слоговых структур дети читают слово либо в слоговой разбивке, либо целиком, в зависимости от того, на каком этапе чтения они находятся и какова сложность структуры слова. Исходя из программных требований, учащиеся 2-го класса заканчивают чтение цепочки слоговых структур чтением целого слова без слоговой разбивки в том случае, если слово состоит не более чем из 2 слогов доступных им структур. Все остальные слова читаются по слогам. В 3-м классе предварительное прочитывание слоговых структур чаще заканчивается глобальным чтением слова:

Ра \ тра \ трам-вай \ трамвай

4. Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя буквами или порядком их расположения:

кто — кот следы — слезы •
так — тот мука — муха
рак — как лыжи — ложись

5. Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем:

лес — лесок трава — шел — пошел
травка решила — решала .нырял — нырнул
увидел — увиделся

6. Чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни:

прошел — проделал — просмотрел
увял — увел — увез

Выполнение пятого и шестого упражнений предупреждает свойственную умственно отсталым учащимся ошибку читать слово с ориентацией только на его формальные признаки, а не на смысл. Так, часто повторяющиеся буквосочетания или опорные буквы ведут к прочтению более привычного слова: *лесной* вместо *лесистый*, *серый* вместо *сизый* и т.п.

Как показала практика, наиболее оптимальным для проведения подобного рода упражнений является тот этап урока, который непосредственно предшествует чтению текста самими детьми.

Содержание произведения им уже знакомо из чтения учителя. В связи с этим слова, которые отобраны для упражнения, легче осмысливаются учащимися, поскольку ранее они были восприняты в контексте. После первого прочтения выбранных слов выясняется значение тех из них, которые не знакомы школьникам или которые, по мнению, учителя, могут быть неточно поняты. На эти упражнения отводится 4—5 мин, в зависимости от объема материала.

Покажем суть данной работы на конкретном примере.

Во 2-м классе дети читают сказку братьев Grimm «Еж и заяц». В тексте содержится большое количество родственных слов, представленных в разных формах. Именно эти слова должны быть предварительно прочитаны. На доске заранее выписываются слова:

бе-жим бе-га-ет бе-жа-ли
по-бе-жим по-бе-жит по-бе-жа-ли
под-бе-жим под-бе-жит до-бе-жа-ли
при-бе-жа-ли

Перед чтением сказки ученики прочитывают слова, объясняют значения некоторых из них. Затем им предлагают читать текст, правильно воспроизводя все подготовленные заранее слова.

В 3-м классе при чтении стихотворения И. Сурикова «Зима» можно для упражнения сгруппировать слова таким образом:

при-на-крыл-ся не-про-буд-но
кру-жит-ся не-ле-но-ю

Учитель читает слова и объясняет их значение, привлекая к объяснению детей. Далее написанное читают ученики, индивидуально и хором. Кроме того, в стихотворении достаточно много слов, которые школьники уже могут читать целым словом. Принимая во внимание приверженность умственно отсталых школьников к одному способу чтения, учитель предлагает им прочитать глобально слова, заключенные в квадрат. Слова прочитываются учениками каждого ряда «на соревнование». Подсчитывается количество правильно прочитанных слов.

белый	снегом	солнце
на землю	поле	мало
тихо	стали	зима

Ставится задача: при чтении стихотворения все девять слов обязательно читают целым словом, остальные слова — по слогам.

В предварительные упражнения можно включать и другие игровые моменты, например:

«Слог потерялся», «Буква потерялась». На доске записывают слова из текста с пропущенной буквой или слогом. Учащиеся должны их прочитать, догадавшись, какая буква (слог) потеряна. Эта игра заставляет внимательно вглядываться в слово. Особенно полезна данная игра, когда в тексте много родственных слов. Например: *снег, сне...ный, сне...овой, сне...ки*.

«Кто самый внимательный?» Учащимся предъявляют пары слов, различающиеся одной-двумя буквами, их количеством, расположением (*зима — земля, потемнело — потеплело*). Дается определенное время на прочтение каждой пары. Школьники должны сказать, какие два слова они прочитали.

«Шепни на ушко». На доске записываются слова и закрываются полосками. Полоски снимают поочередно на короткий промежуток времени и возвращают на место. Ученики должны прочитать и шепнуть на ухо учителю, какое слово они прочитали. Правильно назвавшим слово вручают игровые жетоны.

«Бегущая лента». Слова записываются на подоске бумаги. Лента постепенно разворачивается. Школьники должны успеть прочитать и запомнить слова (не более двух-трех).

Данные игры способствуют не только формированию навыков правильного чтения, но и наращиванию темпа последнего, развитию умения прогнозировать слова.

В процессе проработки связного текста учитель дает **образец правильного чтения** и затем неоднократно читает материал вместе с детьми. При этом важно чуть-чуть замедлять темп чтения, не разрушая его смысловую целостности и выразительной передачи.

Тренировка в чтении должна занимать большую часть урока. Фактически это основной путь, который ведет к выработке навыка правильного чтения. Во избежание быстрого утомления школьников при однообразной работе, когда (особенно в младших классах) к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель каждый раз модифицирует задания. Дети читают по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), абзацами (учитель называет ученика, который будет читать), по эстафете (сами дети называют одноклассника, который продолжит чтение), выборочно. Прием выборочного чтения, в свою очередь, дает возможность варьировать задание: школьники прочитывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию («Рассмотри рисунок. Подбери к нему строчки из рассказа»), на вопрос учителя («Как выглядит лес после первого снега? Прочитай этот отрывок еще раз»), на конкретное задание («Прочитай последние строчки из сказки и запомни их»).

Интерес учащихся к повторному чтению поддерживается не только за счет постоянной вариативности заданий, но и подчеркнутого интереса учителя к новому виду деятельности детей. Ак-

терские данные (эмоциональность, выразительность, умение играть роль заинтересованного участника всего происходящего) необходимы педагогу любого типа школы, но в большей степени тому, кто обучает и воспитывает умственно отсталых детей.

Не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовывать **наблюдения учащихся за чтением друг друга**. Только при активности всего класса можно добиться того, чтобы школьники читали текст в течение всего урока либо вслух по вызову учителя, либо про себя, следя за чтением одноклассника. Для организации таких наблюдений можно использовать различные приемы:

- медленное чтение учителя (текст до этого уже отработан), когда учащиеся имеют возможность следить по книге, используя закладку или водят по строке пальцем. Педагог в любой момент может проверить учеников и поощрить, выдав игровую фишку;

- комбинированное чтение, когда в тексте выделяются предложения для чтения их хором. Перед детьми ставят задачу вовремя включиться в хоровое чтение;

- сопряженное чтение, когда текст начинает читать учитель вместе с учениками. Затем на время он замолкает, а дети продолжают читать хором. Это чтение должно быть слаженным, чтобы затем учитель мог свободно подключаться к нему;

- контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок. Каждый ребенок должен читать не более одного-двух предложений, так как в противном случае дети забывают действительные ошибки и начинают придумывать их, чтобы получить поощрение учителя.

С некоторыми учениками педагогу приходится проводить специальные занятия, а на уроке применять к ним **индивидуальный подход**. Например, следует учитывать, что правильность чтения у детей с нарушением работоспособности (возбудимых или тормозных) во многом зависит от обстановки, в которой оно протекает, от интереса ученика к тому, что он читает. Поэтому на индивидуальных занятиях с такими детьми и в процессе урока следует создавать игровую ситуацию, привлекать их внимание побуждающими средствами («Будем считать, сколько слов и предложений ты прочитал верно. За каждое правильно прочитанное слово или предложение ты получишь кубик», «Сравним, сколько кубиков у тебя было вчера, а сколько сегодня» и т.п.).

Учащихся со сложными нарушениями фонематического слуха следует объединять в группу, с которой должен заниматься логопед. Методика этой работы раскрыта в книге Р.И. Лалаевой

«Устранение нарушения чтения у умственно отсталых детей» (М., 1978). На уроках чтения в 1—2-м классах для этой группы школьников можно вводить упражнения на дифференцировку смешиваемых звуков, на установление их места в слове, на определение количества звуков и их последовательности. В процессе работы учитель опирается на функции более сохранных анализаторов: зрительного, кинестетического. С детьми уточняется артикуляция звука (движения артикуляционного аппарата воспринимаются зрительно: с помощью зеркала и тактильно — посредством ощущения пальцем движения языка или губ), определяется место звука в слове сначала в произношении учителя с утрированной артикуляцией, затем — самого ученика. После анализа школьники читают предложения с этими словами. Очень полезно предварительно отрабатывать текст или отдельные абзацы из текста, который будет предложен всему классу на следующем уроке. Это позволит учителю вовлечь данную группу детей во фронтальную работу. Эффективен в занятиях с такими учениками и игровой прием с воображаемым магнитофоном. Слабочитающий школьник слушает чтение сильного ученика, следит за чтением по тексту. Затем после слов учителя «магнитофон включен» прочитывает предложение сам. Товарищи по классу обсуждают результаты «записи». Небольшой объем слов, предварительная ориентация в них зрительно и на слух помогают, как правило, ученику успешнее справиться с заданием, вызывают интерес к работе, способствуют появлению некоторой уверенности в своих силах, закрепляют нормы литературного произношения. Тот же прием чтения «слабым» учеником после «сильного» можно обыграть как имитацию эха.

Беглость чтения

Беглость чтения — это такой темп, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его произнесение.

Средняя скорость разговорной речи человека в зависимости от типа нервной системы колеблется в пределах 100—180 слов в минуту. Именно эта скорость чтения текста вслух является наиболее оптимальной для его одновременного осмысления.

Как уже говорилось ранее, становление навыка беглого чтения у умственно отсталых детей — процесс достаточно длительный. Только в 6-м классе основной состав учащихся начинает приближаться к чтению в темпе разговорной речи, но даже в

8-м классе без целенаправленной работы многие школьники так и не достигают уровня взрослого чтеца.

Подготовка к овладению этим навыком чтения начинается с четвертого года обучения, когда учащиеся в основном осваивают чтение целыми словами. У них уже увеличилось поле зрения в результате упражнений, которые проводились во 2—3-м классах. Специальные занятия, направленные на ознакомление с окружающими предметами, явлениями, на развитие речи, создали достаточный запас представлений, помогающих детям быстрее осмысливать содержание доступных им текстов.

Прежде всего для формирования беглости чтения, так же как и любого другого его качества, важна **многократность упражнений в самом чтении**. Поскольку умственно отсталые дети мало читают вне класса, важно и в последующие годы обучения организовывать работу таким образом, чтобы текст, предлагаемый для урока, читался всеми, чтобы к нему возвращались неоднократно, чтобы у школьников не пропадал интерес к нему на протяжении всего урока. Для этой цели каждое повторное чтение сопровождается сменой заданий. Используются чтение по абзацам на основе указаний учителя, чтение с эстафетой, выборочное чтение, воображаемая и подлинная запись читаемого текста на магнитофон. Большое место, начиная с 5-го класса, занимает более осознанная и самостоятельная работа по подготовке к выразительному чтению и неоднократное в связи с этим возвращение к тексту. Кроме того, школьники перечитывают текст для деления его на части, озаглавливания частей, выявления характерных черт героя. Увеличивается доля упражнений в чтении материала про себя.

Однако только многократного повторения явно недостаточно для отработки у умственно отсталых школьников навыка беглого чтения. Художественные тексты, помещенные в учебных книгах, хотя и доступны по содержанию, но не адаптированы с точки зрения языковых средств, поэтому учить беглому чтению детей специальной школы на этих текстах очень сложно.

Вот почему в 4—5-м классах можно вводить упражнения, которые мы назвали «речевой разминкой». Данное название обусловлено тем, что, во-первых, чтение является одним из видов речевой деятельности, поэтому сами упражнения можно считать речевыми. Во-вторых, тренировка в чтении специальных текстов, которые не связаны с основным произведением, изучаемым на уроке, проводится в начале занятия как разминка. В течение 4—5 мин дети работают с текстами, напечатанными на карточках. Тексты могут быть одинаковыми для всего класса. Возмож-

ны и различные варианты для каждого ученика. Подбор текстов должен осуществляться с учетом нескольких требований:

- доступность содержания;
- простота структуры слов и предложений, входящих в текст;
- относительная занимательность сюжета;
- объем, соответствующий возможностям ученика.

Как уже говорилось выше, «разминка» проводится в начале урока. Это помогает сохранению нужного настроения при чтении основного текста.

Примерная методика работы в период «разминки» может быть следующей:

1. Учащиеся читают про себя текст на карточках (не более 1 мин), готовясь к быстрому, плавному чтению вслух.
2. Одно—трех учеников вызывают для чтения их текстов вслух. Они обязательно должны выполнить установку, которую дал учитель.
3. По тексту каждого ученика всему классу задается один вопрос — либо учителем, либо читающим учеником.
4. Ученики оценивают технику чтения своего товарища (можно с помощью «светофоров», например зеленый цвет — «5», желтый — «4», красный — «3»), комментируя свое суждение. Наиболее часто встречающаяся и аргументированная оценка выставляется в журнал¹.

Слабым чтецам предлагаются еще более упрощенные тексты, но они участвуют в работе вместе со всеми детьми.

Принимая во внимание, что у умственно отсталых учащихся и здесь проявляется косная привязанность к одному способу чтения, необходимо **специально организовать работу по сочетанию разных приемов чтения** на одном и том же тексте. Для этого учитель заранее выделяет в тексте художественного произведения, с которым школьники должны работать в классе, те его части, которые доступны для курсорного (синтетического) способа чтения. Весь остальной текст прочитывается **дискурсивно** (статорно, аналитически), с разбором трудных слов, синтагм, предложений. По мере перехода учащихся из класса в класс объем текста, читаемого курсорно, увеличивают.

В качестве тренировочного упражнения в беглости чтения (но не для контроля за техникой) можно использовать *прием под-*

¹ Более подробно о «речевой разминке» и текстах к ней для 4 и 5-го классов см. в кн.: Аксенова А.К., Галуничкова Я.¹. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения. — М., 1987.

счета слов, прочитанных учениками за определенный промежуток времени. По команде учителя дети читают отрывок, предназначенный для курсорного чтения, способом, который получил в методике название «жужжащего» чтения. Это не чтение про себя, когда очень трудно контролировать, читает ли ученик. «Жужжащее» чтение (его еще называют чтение «птичьим базаром») предполагает, что каждый школьник читает тихо, но вслух. По истечении минуты школьники подсчитывают количество прочитанных слов, сравнивают полученную цифру с прошлыми результатами. Данный прием можно использовать в процессе «разминки» на специальных текстах или на некоторых абзацах текста основного произведения, являющегося темой урока. Следует только заметить, что введение замера скорости чтения, даже как тренировочного упражнения, требует в условиях специальной (коррекционной) школы предельной осторожности, чтобы не вызывать у детей негативной реакции, нарастания возбуждения и срывов.

Как уже говорилось выше, в формировании навыка беглого чтения большую роль играет **смысловая догадка**. Она не возникает сама собой. Умение прогнозировать отдельные слова, словосочетания, дальнейшее развитие сюжета формируется в результате обучения.

Специальная работа над развитием смысловой догадки очень важна, потому что у умственно отсталых детей любая интеллектуальная операция несовершенна, тем более такая, как прогнозирование.

Для развития смысловой догадки следует по возможности (в зависимости от сложности текста) предлагать учащимся задания типа:

— Прочитайте заголовок, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе.

— Рассмотрите иллюстрации к тексту. Какой рассказ можно составить на их основе?

— Прочитаем первую часть текста. Как вы думаете, чем закончится рассказ?

— Прочитайте предложение. Догадайтесь, какое слово здесь пропущено.

— Закончите предложение.

— Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов.

— Прочитайте первую часть предложения. Составьте его вторую часть.

Последние четыре типа заданий можно использовать на уроках русского языка в любом классе начиная с 3-го. Полезны тек-

сты, включенные в учебники по русскому языку и сопровождающиеся грамматическим заданием. Чтобы сосредоточить внимание учащихся на смысловой стороне предложения, учитель просит сначала прочитать его про себя, а затем вслух с заполненными пропусками, не делая остановок перед пропущенными словами или словосочетаниями (*Наступила дождливая Дует холодный ...*). Затем выполняется грамматическое или орфографическое задание.

Упражнения подобного рода приучают детей прогнозировать одно-два слова, ориентируясь на контекст. При этом процесс чтения заметно убыстряется, так как ученик в момент произнесения предыдущих слов мысленно успевает воссоздать последующие слова. К сожалению, больших успехов в развитии смысловой догадки у умственно отсталых учащихся ждать не приходится, но при правильно организованной работе некоторые результаты вполне возможны.

Не менее важна для формирования навыка беглого чтения достаточно развитая оперативная память. Она позволяет читающему помнить ранее прочитанные слова и весь контекст в целом. Умственно отсталые дети испытывают определенные трудности в запоминании речевого материала. Ученики 1—2-го классов, прочитав второе слово предложения, могут забыть первое; записав одно слово из продиктованной фразы, не могут вспомнить ее остальную часть. Последний недостаток характерен и для учащихся более старших классов.

Для развития оперативной памяти, а в конечном итоге — для совершенствования навыка беглого чтения и орфографической грамотности полезны **зрительные диктанты**. Как вид работы их применяют на уроках грамматики и правописания в процессе орфографической пятиминутки. Этот прием, предложенный для формирования беглости чтения в массовой школе и не нашедший пока достаточного распространения, был апробирован несколькими учителями русского языка, работающими в специальных школах различных регионов России. Положительные результаты, выразившиеся в улучшении техники чтения и грамотности письма, позволили нам включить этот прием в методику работы и сформулировать некоторые рекомендации:

1. Зрительные диктанты следует проводить регулярно на каждом уроке письма в течение двух-трех месяцев (можно повторять этот прием дважды).

2. Длительность этого вида работы не должна превышать 5 мин.

3. В качестве речевого материала для диктанта следует использовать одно предложение, постепенно увеличивая общее количество букв в нем¹.

4. На начальном этапе работы объем предложения может составлять 8—14 букв (*Падают снежинки*) и постепенно увеличиваться, но не более чем до 40 букв (*Лесная поляна покрыта тушистым снегом*).

5. Предложение, написанное на доске (еще лучше — на карточке), прочитывается с установкой на его запоминание. Количество времени, которое отводится на открытую экспозицию в начале работы, составляет 20—16 с, в конце ее — 12—8 с.

6. Предложение закрывается, а учащиеся проговаривают его по слогам перед записью.

7. Если ученики не запоминают содержание предложения, его открывают еще раз для повторного зрительного восприятия.

8. Если некоторые учащиеся не запомнили речевого материала, его предлагают для нового прочтения только им, но уже по индивидуальной карточке.

9. После окончания работы предложение на доске открывают, и школьники сверяют свои записи.

10. Если многие дети не запомнили предложение с первого предъявления или допустили ошибки в его записи, предложение предъявляется вторично на следующем уроке.

11. Речевой материал для зрительных диктантов подбирают, соотносясь с изучаемыми и уже пройденными орфографическими правилами. Однако не следует бояться наличия слов с еще не знакомыми орфограммами. Зрительное восприятие слова и моторное его воспроизведение могут опережать изучение соответствующего орфографического правила и облегчать его усвоение.

12. Наиболее оптимальные периоды для проведения серии таких диктантов — 4—5-й классы, когда осуществляется подготовительная работа к беглому чтению, а многие орфограммы уже пройдены. Так же, как при чтении на время, необходимо воздерживаться от упреков в адрес детей, которые не могут уложиться в отведенный срок, отмечать даже минимальные успехи, использовать более короткие предложения, записанные на индивидуальных карточках.

¹ Материал для зрительных диктантов опубликован в ранее названном пособии А.К. Аксеновой и Н.Г. Галунчиковой.

Выразительность чтения

Выразительность чтения — это такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения.

Лингвисты определяют интонацию как «совокупность средств организации звучащей речи, отражающих ее смысловую и эмоционально-волевыми сторонами и проявляющихся в последовательных изменениях высоты тона..., ритма речи..., темпа речи..., силы звучания..., внутрифразовых пауз... и общего тембра высказывания»¹.

Развитие навыка выразительного чтения осуществляется на уроках и во внеклассное время как на материале текстов в книгах для чтения, так и на основе специально подобранных упражнений. Учащиеся специальной школы должны научиться владеть всеми компонентами речевой интонации, но с разной степенью осознания.

Виды и приемы работы по развитию этого навыка могут быть следующими:

1. Отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший во время артикуляционной гимнастики в 1-м классе — для выработки четкой артикуляции каждого звука, хорошей дикции и правильного дыхания.

Для того чтобы эти упражнения были эффективны, учитель должен придерживаться утрированно четкой артикуляции одного изучаемого звука или оппозиционных фонем. При этом исключается скандированное чтение:

Репка выросла на грядке —
Значит, все у нас в порядке.
Засела в грядке репка Крепко-
крепко.

2. Хоровое чтение — для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя. Материалом для упражнений подобного рода могут служить предложения из читаемого текста или четверостишия, используемые на физкультминутках. Так, для формирования умения регулировать силу голоса в соответствии со смыслом произносимого текста дети заучивают стихотворение, произнося его во время пауз на уроках чтения и сопровождая движениями.

Например, дети изображают мышей, произносят слова почти шепотом, складывают ладошки, прижимают их к груди и приседают все ниже и ниже:

Тише, тише, тише, тише! Наш
усатый кот на крыше.

В другом случае школьники имитируют поезд: двигают руками, как сцеплениями колес, гудят, поднося полусжатые кулачки ко рту, и громко приговаривают, то замедляя, то убыстряя темп речи:

Так-так-так, так-так-так, Все
колесики стучат.

Гу-гу-гу-гу-гу-гу-гу, Белку
встретим мы в лесу.

Хоровое воспроизведение интонаций учителя закладывает уже с начала обучения ребенка в школе ту основу, опираясь на которую, в дальнейшем можно на более осознанном уровне работать над выразительностью чтения.

3. Подражание образцу выразительного чтения. Данный прием в младших классах специальной школы является ведущим. При этом образец выразительного чтения дает в первую очередь сам учитель. Как показали исследования студентов МГОПУ, чтение учителя не может быть равноценно заменено грамзаписью с исполнением произведения даже известным чтецом. Умственно отсталым детям важно не только слушать текст, но видеть мимику, жесты читающего. Прослушивание грамзаписи оказывает влияние на выразительность чтения школьников только тогда, когда произведение разобрано и дети предпринимали попытки выразительно прочесть его. В этом случае сравнение чтения текста артистом и самими школьниками помогает им глубже понять, образнее представить смысл произведения и выразительнее передать его.

Уже первые предложения в букваре становятся материалом для тренировки учащихся в выразительном произнесении фразы. Поскольку по слогам нельзя читать выразительно, учитель обращается к хоровому или индивидуальному воспроизведению фраз, когда дети отраженно, вслед за взрослым, произносят предложения текста. На с. 31 букваря¹ первоклассники читают: «Мама, мама! Оса!» После неоднократного прочтения по слогам, опираясь

¹ Современный русский язык / Под ред. Д.Э. Розенталя. — М., 1984. — С. 143.

¹ Воронкова В.В., Коломыткина И.В. Букварь для вспомогательной школы. — М., 1992.

на образец, они имитируют мелодику восклицательного предложения (в данном случае — восходящая интонация), выделяют голосом, так же как учитель, два логических центра: один — громкостью произнесения («Мама, мама!»), другой — громкостью и длительностью звучания («Оса!»), соблюдают смысловую паузу между логическими центрами:

Мама, мама! || Оса!

4. Чтение по ролям, драматизация текста. Эти приемы хотя и сложны, но эффективны, так как школьники вынуждены вступать в общение друг с другом, что в той или иной степени способствует переносу навыков разговорной речи на выразительность чтения. Данный прием используется после тщательной подготовки, когда дети хорошо знают содержание текста и могут его читать достаточно бегло.

В процессе подготовительной работы внимание школьников обращают также на то, что внутри диалога могут быть слова автора и что читать их должен ученик, исполняющий эту роль. Поскольку выделение слов автора для умственно отсталых детей — дело достаточно трудное, начинать эту работу можно в 3-м классе с чтения диалогов из учебника, либо напечатанных на индивидуальных карточках, либо написанных на доске. Слова каждого действующего лица в этом случае пишут разным цветом. Такого же цвета полоски получают ученики, которые будут исполнять определенные роли. После первого чтения сильными учащимися полоски передают другим детям; обращается внимание на недостатки, которые присутствовали в первом чтении, и диалог воспроизводится еще раз. Когда будет достигнута ориентация в тексте и ученики не станут прочитывать авторские слова вместе с прямой речью, их внимание вновь привлекают к книге. Школьники отыскивают авторские слова в том же диалоге, но напечатанном в учебнике, и прочитывают его по ролям еще раз. Эти приемы используются до тех пор, пока ученики не научатся сразу ориентироваться по книге. Для создания реальности обстановки, в которой происходит диалог действующих лиц, желателен использовать некоторые элементы сценического реквизита: детали одежды, мебели, полумаски зверей и др.

5. Специальные упражнения на формирование умения сознательно пользоваться некоторыми видами интонационных средств. Методика их проведения подробно описана М.Ф. Гнездиловым (см. список литературы в конце главы). Следует заметить, что подготовка детей к выразительному чтению должна на-

чинаться с 1-го класса, несмотря на то что в этот период они читают по слогам. При систематической работе первоклассники к концу года могут научиться вполне осознанно соблюдать синтаксические паузы, понижать тон голоса в конце предложения, читать достаточно громко и внятно. Ряд других интонационных компонентов отрабатывается при ответах на вопросы. Детей можно тренировать в воспроизведении тона голоса в зависимости от цели высказывания. Так, после чтения рассказа «Гуси» по букварю дети по заданию учителя выражают интонацией приказание или просьбу в предложении «Миша, гони их с луга!», недовольство, обиду, возмущение гусей в предложении «Гуси: га-га-га».

Во 2-м классе школьники могут, следуя за интонацией учителя, содержащейся в его вопросе, выделять голосом слово, которое в предложении является смысловым центром. Это не значит, что уже на данном этапе обучения дети сознательно работают над логическим ударением. Данное умение формируется постепенно, в процессе специальных упражнений. Внимание детей заостряют на том слове, в котором заключен ответ на вопрос. Например, работая над статьей Г.А. Скребицкого и В.В. Чаплиной «Лес осенью»¹, можно провести часть урока следующим образом:

— Когда лес был зеленый? Ответьте одним словом.

— Летом.

— Правильно. А теперь ответьте полным предложением, вы делив голосом слово *летом*. Послушайте еще раз, как я спрашиваю: когда лес был зеленый?

— Летом лес был зеленый. (Лес был зеленый летом.)

Если у школьников не получается правильное интонирование, учитель произносит предложение сам, а дети повторяют. Затем работа продолжается:

— Когда березки и клены были желтые? Как вы ответите одним словом?

— Осенью.

— Повторите ответ на вопрос полным предложением. Не забудьте выделить слово *осенью*. Когда березки и клены были желтые?

— Осенью березки и клены были желтые.

— Посмотрите, какое слово употреблено в рассказе вместо слова *осенью*.

¹ См.: Барская Н.М., Ильина С.Ю. Книга для чтения: Учебник для 2 класса вспомогательной школы. — М., 1993. — С. 19.

— Теперь.

— Как надо ответить на вопрос со словом *теперь*?"

— Теперь березки и клены желтые.

перь. — Повторим это предложение все вместе, выделяя слово *те*

И т. п.

Начиная с 3-го класса, когда у учащихся в некоторой степени отработан навык чтения целыми словами, навыки использования интонационных средств формируют в процессе чтения самого текста. Работа над темпом и мелодикой речи, над тоном и силой голоса связывается с определением характера персонажей, их возраста, ситуации, в которой они находятся. Школьники вместе с учителем устанавливают, в каком темпе нужно читать слова старшего брата Мороза, а в каком — младшего брата (сказка «Два Мороза»); каким тоном говорит медведь, а каким говорят заяц, лиса (сказка Н.М. Грибачева «Рыжие листья»); как произносит свою просьбу Павлик — герой рассказа В.А. Осеевой «Волшебное слово» — до и после совета старика и т.д.

Уместно также уже с 3-го класса обращать внимание детей на авторские характеристики речи персонажей («прошептал», «вскрикнул», «испуганно произнес»), предлагать им самостоятельно передать при чтении указания автора.

Работа над логическими паузами очень сложна для умственно отсталых детей. Поэтому в младших классах специально ее не проводят. Дети соблюдают паузы по указанию учителя. Однако, когда искажается смысл читаемого, педагогу приходится обращать внимание класса на неправильные остановки, показывать, как меняется смысл в зависимости от места паузы. Например, в строфе из стихотворения Е.А. Благиной «Осень»:
Разгуляется денек — В полдень сядешь на пенек, Смотришь — на припеке Прыгают сороки, —

дети часто читают без пауз словосочетание *смотришь — на припеке* и, понизив голос, останавливаются в конце строки. Получается разорванное предложение, первая часть которого теряет свой смысл. Во избежание этого учитель в процессе анализа задает детям такие вопросы: «Когда начинает припекать солнышко? Кого можно увидеть на припеке? Почему сороки прилетели на это место?» Далее педагог обращает внимание класса на тире после слова *смотришь* и поясняет, как надо при чтении передать этот знак препинания. В заключение он просит прочитать правильно последние две строчки четверостишия.

Чем старше класс, тем более осознанной для детей становится работа над компонентами речевой интонации. В процессе анализа произведения устанавливается наличие логических пауз, выделяются слова, которые несут смысловое ударение, определяются темп чтения каждого абзаца, тон и сила голоса. Для детальной работы над выразительностью чтения выбирают соответствующие произведения: стихотворения, прозаические отрывки, рекомендованные программой для заучивания наизусть, эмоционально насыщенные короткие рассказы или небольшие фрагменты произведений крупных форм.

Текст, предназначенный для работы над интонационной выразительностью, прежде читает учитель, затем школьники — про себя. Это дает детям возможность сориентироваться в тексте и не допустить неправильного интонирования (ошибочное прочтение вслух в дальнейшем значительно хуже поддается коррекции). Анализ текста продуктивнее сочетать с выбором интонационных средств для его выразительной передачи. При этом учитель может строить работу разнообразнее. С целью некоторой материализации интонационных средств, так же как в массовой школе, используется разметка текста или йотирование (интонация фиксируется специальными знаками, как музыка — нотами). Но поскольку возможности учащихся ограничены, разметке подлежат только короткие и длинные паузы, логическое ударение. В процессе анализа намечаются тон и темп чтения. Покажем методику работы над выразительным чтением в старших классах на примере разбора стихотворения А.С. Пушкина «Уж небо осенью дышало...» (7-й класс):

1. Чтение стихотворения учителем.

2. Чтение стихотворения учащимися про себя.

3. Беседа и разметка текста (первые пять строчек стихотворения написаны на доске).

— О каком времени года говорит поэт? (*Об осени.*) Какое главное слово нужно выделить в этой строчке? Подчеркнем его. (Учитель или ученик подчеркивает одной чертой слово *осенью.*) Попробуем прочитать эту строчку. (Если понадобится, учитель дает образец чтения.) Что еще надо отметить перед разбором второй строчки? (*Паузу.*) Какая эта пауза? (*Короткая.*) Она отмечается одной вертикальной линией.

— Послушайте вторую строчку стихотворения. (Учитель прочитывает текст.) «Уж реже солнышко блистало». Какое слово я выделила? (*Реже.*) Кто мне объяснит, почему я выделила слово *реже*, а не *солнышко!* (*Потому что это признак осени.*) Подчеркните главное слово, на которое падает логическое ударение. Прочитайте строчку с нужной интонацией. Обозначьте паузу.

—Какое слово в третьей строчке также говорит о признаке осени? (*Короче.*) Выделите это слово. Прочитайте строчку. Какая пауза должна быть поставлена здесь? (*Длинная.*)

—Послушайте теперь две следующие строчки стихотворения:

Лесов таинственная сень
С печальным шумом **обнажалась**.

— Какие слова я выделила голосом? Подчеркните их. Как вы понимаете слово *обнажалась*? О каком признаке осени говорит поэт в этих двух строчках? Почему нужно выделить слова *лесов* и *обнажалась*? Какая пауза должна быть в конце пятой строчки? (*Длинная.*) Почему? Обозначьте ее. (Ставятся две черточки.) Какое еще слово непонятно вам в этом двустишии? (*Сень.*) Что оно обозначает?

4. Самостоятельная работа.

— Возьмите простой карандаш и разметьте самостоятельно следующие пять строчек стихотворения.

5. Анализ работы, выполненной учащимися. Учитель обращает внимание детей на слитное чтение слов *приближалась довольно скучная пора*. Выясняет, какой месяц осени описывает А.С. Пушкин. Приводится доказательство. Обосновывается выделение слова *ноябрь* в последней строчке.

Подготовка к выразительному чтению всего стихотворения.

— Найдите слова, которые говорят об отношении поэта к осени. (*Скучная пора.*) Что имел в виду Пушкин под словом *скучная*? Каким синонимом можно заменить это слово? (*Грустная.*) Каким тоном следует читать все стихотворение? Какой темп чтения вы выберете? (Медленный.) Почему?

6. Чтение стихотворения учителем.

7. Чтение стихотворения учащимися вслух.

8. Прослушивание стихотворения в грамзаписи. Сравнение декламации чтеца и чтения детей. Установление сходства и различия. Пояснения к выявленным отличиям.

Большое значение для выработки навыка выразительного чтения имеет участие всех школьников класса в художественной самодеятельности. Привлечение детей к коллективной декламации для выступлений перед родителями, учениками других классов создает у них заинтересованность, помогает осознать роль работы над интонационной выразительностью. Увлеченность старшеклассников данным видом деятельности зависит не только от учителя русского языка, но и от значимости драматического кружка в школьной жизни, от личности его руководителя.

Говоря о разнообразии приемов формирования навыков чтения, следует подчеркнуть, что успех будет достигнут только при

условии, что учитель владеет ими сам и целенаправленно готовится не только к смысловому анализу произведения, но и к выразительному его прочтению. Бесспорно, что расстановка логических ударений, логических и психологических пауз, выбор тона голоса во многом зависят от индивидуального восприятия текста. Вместе с тем существует ряд правил, соблюдение которых позволяет профессиональнее подготовиться к выразительному чтению. Рассмотрим главные.

Логическому ударению подлежат:

1. Понятия, явления, действующие лица, о которых в тексте говорится впервые.

Белка там живет ручная,
Да **затейница** какая!
Белка **песенки** поет
Да **орешки** все грызет... (*А.С. Пушкин.*)

2. Слова-противопоставления.

Пишут по **белому** черным,
Пишут по **черному** белым... (*С.Я. Маршак.*)

3. Подлежащее в нераспространенном предложении.

Осень наступила.
Высохли **цветы**... (*А.Н. Плещеев.*)

4. Слова-перечисления.

Спят **луга** и местные **сады**... (*С.В. Смирнов.*)

5. Существительное в родительном падеже при сочетании с другим существительным.

Гусей крикливых караван... (*А.С. Пушкин.*)

6. Пояснение при глаголе.

Мигом команда моя разбежалась... (*Н.А. Некрасов.*)

7. Прилагательные, стоящие после существительных.

Там на заре прихлынут **волны**
На брег **песчаный и пустой**... (*А.С. Пушкин.*)

8. Сравнения.

Темный лес что **шапкой** Принакрылся
чудной... (*И.З. Суриков.*)

9. Обращение, стоящее в начале фразы.

Колобок, колобок, я тебя съем.

10. Слова, выражающие вопрос.

Кто пойдет сегодня в кино?
Кто пойдет **сегодня** в кино?

Могут встретиться и такие случаи, когда в пределах одной строки или предложения имеются несколько слов, на которые падает логическое ударение. Тогда учитель, ориентируясь на смысл и чувство, выбирает из них приоритетное.

Ряд правил существует и в отношении выделения пауз. Когда логические паузы не совпадают с синтаксическими, они могут быть поставлены в следующих случаях:

1. Между группами подлежащего и сказуемого.

Одна девочка | ушла из дома в лес. (Л.Н. Толстой.)

2. Перед соединительными и разделительными союзами *и, или, да*.

А медведи пришли голодные | и захотели обедать. (Л.Н. Толстой.)

3. Между группами пояснительных слов.

На перепаханых голых полях, | за деревней, | убирают спелый картофель. (КС. Соколов-Микитов.)

Психологическая пауза, выражая различные чувства, выделяет слова:

1. Передающие напряжение.

Катится колобок по тропинке, а навстречу ему | серый волк.

2. Выражающие неожиданность, неоправданность происходящего.

На пороге сидит его старуха,
А перед нею | разбитое корыто. (А.С. Пушкин.)

Неожиданность может быть обозначена словами *вдруг, стой* и др. Тогда эти слова также выделяются паузой.

Вдруг | заскрипели ворота, отворилась дверь, в избу идет падчерица.

3. Несущие большую смысловую нагрузку.

Потом они нашли щавель, пошли собирать его и забыли | про котенка. (Л.Н. Толстой.)

Осознанность чтения

Осознанность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста. В развитии этого навыка огромную роль играют те виды занятий, которые проводятся и в массовой школе, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогом или детьми, вторичное чтение текста школьниками, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала.

Однако, совпадая в основном, в специальной (коррекционной) школе эти виды работы приобретают ряд специфических черт. Так, *подготовка учащихся к восприятию текста* не может ограничиваться предварительной беседой. Она проводится более углубленно с использованием целого ряда других приемов и методов. В младших классах подготовительная работа часто требует создания наглядной конкретной ситуации, лежащей в основе текста. Экскурсии в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. В ряде случаев подготовку можно проводить в виде беседы, в процессе которой будут актуализироваться и уточняться имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаться связи между уже знакомым материалом и новым.

В старших классах характер подготовки учащихся к чтению художественных произведений несколько меняется. Это связано, во-первых, с ростом познавательных возможностей школьников и, во-вторых, с особенностями текстов, которые им предлагаются. Часто литературная ситуация, причинная зависимость явлений бывают далеки от жизни детей и окружающих их взрослых. Естественно, что при усвоении таких произведений школьники не могут опираться на наглядно-практическую деятельность и собственный опыт. Несравненно большую роль в раскрытии такой ситуации играет слово и прежде всего образный рассказ учителя, сопровождаемый демонстрацией наглядных пособий.

Основными средствами наглядности в процессе подготовки к чтению в старших классах служат картины, кино-, видео- и диафильмы, экскурсии в музеи, к памятным местам и др.

Не менее важна для понимания читаемого *словарная работа*, которую следует проводить на разных этапах урока. При этом для каждого этапа отбирают не более двух—четырёх слов. В противном случае дети не усваивают их семантики. Значения слов, несущих большую смысловую нагрузку в тексте и совершенно незнакомых школьникам, учитель объясняет в процессе подготовительной работы. Ряд слов анализируется во время подготовительных упражнений к правильному чтению (1—3-й классы) или на специальном этапе словарной работы после чтения текста учителем. Значения других слов и образных выражений разбираются во время чтения текста или его анализа. К объяснению педагог привлекает детей. Более того, необходимо приучить школьников самостоятельно, выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать учителя или товарищей об их смысле. Выработка этого навыка требует от педагога настойчивости и терпения, так как умственно отсталые дети часто не замечают непонятные для них слова. Вместе с тем развитие самостоятельности школьников способствует повышению уровня осознанности в работе над текстом.

Особенно сложен в специальной школе *анализ изобразительных средств* художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, обедненность конкретного чувственного опыта детей не позволяют им ясно представить описанное в произведении, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков с одного явления на другое. Простого объяснения значения и роли выразительных средств оказывается недостаточно для преодоления имеющихся затруднений. Сравнение (в процессе экскурсий, демонстрации наглядных пособий) слов, употребленных в прямом и переносном значениях, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок в значительной мере способствуют преодолению недостатков в понимании младшими школьниками образных выражений.

Разбор изобразительных средств художественных произведений со старшеклассниками проводится не только с опорой на наглядность, но и путем вербального сопоставления признаков двух сравниваемых предметов, явлений, актуализации имеющихся у детей представлений, элементарного объяснения метафор, сравнений и др. Работа на уроках русского языка и развития речи по закреплению разнообразных слов и словосочетаний помогает ввести их в активную речь детей.

Первоначальное чтение произведения играет большую роль в правильном восприятии текста. Нередки случаи, когда вырази-

тельно прочитанный рассказ помогал учащимся правильно почувствовать эмоциональный настрой произведения без достаточного еще осознания всех связей, лежащих в его основе.

Ввиду сказанного выше все художественные произведения в младших классах читает учитель, а дети слушают, закрыв книги. Открытый учебник отвлекает внимание ребенка: темп чтения педагога ученику недоступен, и следить по книге он не может. Пытаясь найти слово, прочитанное педагогом, ученик теряет нить рассказа, не видит мимики и жестов читающего.

В старших классах первый раз текст могут читать сами школьники. Однако и в этом случае значимую часть текста, выражающую эмоциональную напряженность событий, основную идею произведения, читает педагог. Если техника чтения у детей отработана достаточно хорошо, можно разрешать им следить за чтением по книге, но при этом необходимо несколько замедлять его темп.

Анализ текста производится в процессе повторного чтения или совмещается с первичным чтением произведения учащимися (учитель текст уже прочитал). В младших классах текст анализируется, как правило, индуктивным путем, т.е. от частного к общему. Этот путь легче для детей. В ходе последовательного разбора содержания внимание акцентируется на отдельных существенно важных моментах и дети постоянно подводятся к пониманию всего произведения в целом. В некоторых случаях, когда основная мысль дана в готовом виде, при разборе произведения можно использовать и метод дедукции.

В старших классах в связи с большим объемом текстов и развитием у школьников способности лучше понимать его информационный план предлагаемые вопросы прежде всего ориентированы на выяснение смысла поступков героев, связи событий, их причинной обусловленности. Однако иногда и в старших классах возникает необходимость вернуться к детальным вопросам и выяснить понимание информации, заложенной в тексте. Причиной является или слабая подготовленность класса, или сложное содержание произведения (о событиях далекой эпохи, не имеющих параллелей ни в знаниях, ни в опыте детей). Так, при анализе стихотворения М.Ю.Лермонтова «Бородино» необходимо разобрать, какое историческое событие описывается в стихотворении, как сначала сложилась война с французами для русской армии (предложить ученикам найти эти строчки в тексте), где должны были дать бой русские солдаты армии неприятеля, сколько дней длилась перестрелка, чем были недовольны русские солдаты и т.п. Детальный разбор обстановки, последо-

вательности событий создает условия для осмысления отношения солдат к бою и к своим командирам, их любви к Родине и готовности умереть за нее.

Закрепление содержания прочитанного текста осуществляется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, показа диа-, видео- и кинофильмов на эту же тему, но и с помощью иных приемов и средств: соотнесения отдельных мест текста с иллюстрациями, помещенными в книге; изготовления макетов, лепки и зарисовки персонажей; установления сходства и различия между прочитанным произведением и конкретной жизненной ситуацией. Такой характер работы помогает старшеклассникам образно представить сюжет рассказа, четко установить связи между явлениями и поступками действующих лиц, соотнести литературный материал с их собственным жизненным опытом.

Поскольку школьники старших классов изучают сравнительно большие по объему произведения (что не дает возможности читать их в классе полностью), педагог может предлагать некоторые главы для домашнего прочтения. В этом случае учитель диктует ученикам вопросы, на которые они должны ответить после чтения. Вопросы помогут учащимся не отклоняться от основной линии произведения, выявленной при чтении предыдущих отрывков в классе.

Подробный анализ прочитанного в старших классах проводят после чтения всего произведения. Школьники приступают к характеристике персонажей, к выявлению некоторых языковых особенностей текста. Следует заметить, что составление характеристики героя в специальной (коррекционной) школе должно быть самым элементарным. Дети разбирают отдельные события и устанавливают, как проявляется в них характер героев. Разбор может идти и в обратном порядке, когда коллективно выявленные черты характера действующего лица подтверждаются пересказом соответствующих эпизодов из произведения. Ни о какой более самостоятельной деятельности говорить не приходится.

Работа над **составлением плана** прочитанного в специальной школе начинается с 3-го класса, причем картинный или словесный план в младших классах составляется коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже — назывных предложений.

В старших классах эта работа становится более сложной, а самостоятельность детей повышается. Пункты плана могут формулироваться в виде нераспространенных и назывных предло-

жений, а также отдельных строк из текста. Умственная недостаточность учащихся мешает выработке умения составлять план полностью самостоятельно. Поэтому используются произведения, которые легко разделить на части и в которых нетрудно выявить основную мысль. В остальных случаях ученики выполняют одну из операций: либо делят текст на части по готовому плану, либо озаглавливают части, разбивка которых определена текстом.

Самостоятельно **пересказывать** прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения, а в 1-ми 2-м классах они в основном передают содержание текста по вопросам. И в том, и другом случаях ученики подкрепляют свой пересказ демонстрацией действий, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками. Учитывая сложность этой работы для умственно отсталых детей, быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность. К таким приемам можно отнести: использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин; рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда, рассказывание на соревнование по рядам; пересказ отдельных эпизодов, когда задание одному из учеников предлагают сами дети; узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка и др.

Учащиеся старших классов упражняются в различных формах пересказа (выборочный, полный, краткий, с изменением лица), что также в значительной степени способствует более полному осмыслению прочитанного.

Заключительной стадией работы над произведением является обобщающая беседа в связи со всеми текстами темы или по всему произведению. Эта работа часто сопровождается творческой деятельностью школьников. Виды творческой деятельности различны: выполнение рисунков к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, организация различного рода групп по защите окружающей среды, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложение коротких отрывков.

Указанных видов фронтальной работы, способствующих формированию навыка осознанного чтения, не всегда оказывается достаточно в отношении отдельных учащихся специальной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

Исследования показали, что содержание произведения может быть лучше понято слабыми по успеваемости учениками при условии изменения его названия таким образом, чтобы в заглавии отражалась основная мысль. В некоторых случаях понимание текста достигается за счет дополнения его учителем до момента окончательного завершения событий и формулирования вывода, вытекающего из сюжета. Дети с нарушением работоспособности нуждаются в дополнительных стимулах, которые мобилизуют внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы в течение небольшого промежутка времени), частых вызовах для ответа, в игровой форме занятий и др.

Следует помнить, что работа, направленная на развитие у умственно отсталых детей навыков правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения, протекает в единстве. Школьники перечитывают тексты по частям для детального анализа; читают выборочно, отвечая словами автора на вопросы учителя; читают по ролям, про себя, отыскивая ответ на один или несколько вопросов, и др. Вся эта работа способствует более полному пониманию текста и одновременно развитию техники чтения.

Следует также отметить, что методика чтения произведений различного жанра несколько различается. Работа над рассказами, стихотворениями, баснями, сказками имеет свои особенности. Методика чтения и анализа художественных произведений отличается от работы над статьями научно-популярного и делового характера.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие качества чтения формируют у умственно отсталых учащихся? Дайте определение каждому качеству.
2. Назовите ошибки, нарушающие правильность чтения у умственно отсталых детей. Как проводится фронтальная работа по формированию у детей навыков, правильного чтения? Какой прием считается ведущим? С какими группами детей осуществляется индивидуальная, дополнительная работа? В чем она выражается?
3. Раскройте приемы, способствующие лучшему развитию навыков беглого чтения у умственно отсталых школьников. Чем отличается «разминка» в 4—5-м классах от упражнений такого же типа на втором-третьем годах обучения?
4. Охарактеризуйте каждое из средств выразительности чтения. Как ведется работа по развитию навыков выразительного чтения? В чем суть этой работы в 1—2-м классах?
5. Каковы требования к выразительности чтения самого учителя? Как осуществляется подготовка к нему?
6. Какие рекомендации дает методика для более успешного развития навыков осознанного чтения? Чем отличается эта работа в младших и старших классах? Каковы прогнозы развития этого навыка у умственно отсталых детей?
7. Каковы способы объяснения значений слов? Проиллюстрируйте их при мерами.

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

Чтение сказок

Сказка — наиболее любимый для всех детей жанр. Занимательность сюжета, последовательность его развития, четкость и определенность характеров персонажей, постоянные повторы слов и выражений облегчают понимание содержания сказки даже учащимися специальной школы.

В сказке заложена огромная воспитательная сила, моральные принципы не декларируются в ней, а выражаются в ярких образах и поступках героев. Это усиливает воздействие сказки на душу ребенка. Пожалуй, ни к одному из других жанров в большей степени не относятся слова К.Д. Ушинского о том, что чтение — это упражнение в нравственном чувстве.

Сказка становится благодатным материалом и для развития у детей связной устной речи. Ее композиционная четкость, однозначность логических связей создают благоприятные условия для первоначальной тренировки в передаче содержания.

Умственно отсталые дети, так же как их сверстники с нормальным интеллектом, отвечая на вопрос анкеты о самом любимом жанре литературы, прежде всего называют сказку. Эта любовь сохраняется у них на протяжении всех лет обучения. Даже в 8-м классе, наряду сдвоенной и детективной тематикой у мальчиков, с рассказами о любви у девочек, популярным жанром остаются сказки.

В книгах для чтения в специальной школе представлены все виды сказок: бытовые («Чья помощь лучше» — 2-й класс, «Мужик и царь» — 7-й класс), волшебные («Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина — 4-й класс, «Снежная королева» Х.К. Андерсена — 6-й класс), сказки о животных («Лиса и Журавль» — 3-й класс, «Журавль и Цапля» — 7-й класс).

Несмотря на доступность жанра, учащиеся специальной школы встречаются с некоторыми трудностями в понимании сказок. По данным исследования Г.М. Гусевой, часть умственно отсталых первоклассников воспринимают сказку только эмоционально, выражают свое отношение к содержанию возгласа-

«ми, репликами, но отказываются от пересказа и даже от ответов на вопросы»¹. Сосредоточиваясь на внешней стороне фабулы, большинство детей бывают не в состоянии понять основную мысль, а при пересказе делают пропуски важных смысловых звеньев.

К работе над сказкой предлагаются следующие рекомендации.

1. При подготовке к чтению сказки важно организовывать наглядно-практическую деятельность детей (в младших классах) или проводить соответствующую беседу (в старших классах), так, чтобы учащиеся могли правильно воспринять самих героев и их действия. Например, перед чтением сказки «Колобок» целесообразно, чтобы дети увидели колобка, рассмотрели, из чего он испечен, какой он формы, убедились, легко ли он катится. Нужно также вспомнить с детьми зверей, которые действуют в сказке, предложить некоторых из них показать, а других назвать по предъявленным картинкам. Очень важно, чтобы звери на картинках были не просто представителями животного мира, а героями сказки. Показывать предметы, описанные в этой сказке, целесообразно. Во-первых, потому что их названия (короб, амбар, сусек) не имеют никакого значения для понимания сюжетной линии и особенно идейного содержания, а во-вторых, показ уведет в сторону от основного смысла, будет отвлеченным и не запомнится вне контекста.

Та же принципиальная позиция в отношении выбора слов для работы с ними в подготовительной части урока сохраняется и в старших классах. При чтении сказки Х.К. Андерсена «Снежная королева» кроме кратких сведений об авторе уместно показать учащимся изображения злого тролля с зеркалом в руке и Снежной Королевы. Демонстрационный материал должен создать образы злого маленького колдуна и холодной красивой женщины.

2. Чтение сказки в младших классах необходимо сопровождать показом диафильма, иллюстраций в книге или аппликаций в сочетании с меловым рисунком на доске. Тогда у детей уже при первом знакомстве с текстом возникают представления о персонажах, об особенностях их взаимодействия, фиксируется последовательность развития сюжета.

¹ См.: Гусева Г.М. Система работы над сказкой в первом классе вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей / Под ред. М.Н. Перовой и др. — М., 1983.

Так, начиная чтение сказки «Колобок», учитель может нарисовать на доске дом с завалинкой, открытым окном, в окне поместить фигурку деда, у завалинки — изображение старухи. Колобок появляется на окне рядом с дедом, затем, по мере чтения сказки, он перемещается на завалинку, потом на траву, которую рисуют мелом, и катится по прочерченной дорожке на встречу с зайцем. Ту фигурку зайца, которая рассматривалась в подготовительной части урока, теперь помещают напротив колобка и т.д.

3. Поскольку сказка по природе своего жанра предназначена для устного воспроизведения, ее не следует только читать. Лучше использовать так называемое чтение-рассказывание, когда учитель, заглядывая в книгу, ведет как бы устный сказ, обращаясь к классу. При такой подаче текста сохраняется оштонация разговорной речи. Рассказывание сопровождается соответствующими жестами и мимикой.

В отличие от стихотворения сказка может быть прослушана в грамофонной или магнитофонной записи. В любом случае нужно создать тот настрой, который воздействует на эмоции детей, помогает им проникнуться переживаниями героев.

4. Анализ сказки следует проводить без акцентирования на том, что что-то является вымыслом, а что-то — правдой жизни. Иначе сказка перестает быть сказкой, пропадает ее очарование. В связи с данным положением вопросы формируются так, как будто все события происходили на самом деле. Например, к сказке «Лиса и Журавль» (3-й класс) можно предложить детям следующие вопросы:

- Что обещала Лиса, когда звала Журавля в гости?
- Сумел ли Журавль попробовать угощение Лисы? Почему не сумел?
- Какой оказалась Лиса?
- Как угощал Лису Журавль? Для чего он это сделал?
- Могли ли они после такого угощения дружить дальше? Почему?
- Кто виноват в том, что дружба кончилась?
- За что Журавль проучил Лису?

И только в конце работы над сказкой возможны перенос основной идеи на сходные ситуации из реальной жизни и обсуждение того, как должны поступать настоящие друзья.

5. Сказку хорошо читать по ролям. Эту возможность необходимо использовать. Однако, прежде чем приступить к такой работе, важно, чтобы дети уже прочитали сказку и проанализировали ее, обратив при этом внимание на характер действующих лиц, на их поведение в конкретных ситуациях.

Перед чтением по ролям сказки «Лиса и Журавль» можно предложить детям следующие задания:

«Прочитайте слова Лисы: как она зовет в гости Журавля, как угощает его, как извиняется. Постарайтесь передать голосом, что Лиса говорит одно, а думает совсем другое». Если не получается у детей, учитель дает образец чтения.

Затем таким же образом разбирается, как надо читать слова Журавля: «Прочитайте про себя слова Журавля, которые он говорит Лисе. Есть ли за что ему благодарить Лису? Почему же он говорит «спасибо»? Как он должен произнести это слово? Думает ли Журавль хорошо угостить Лису? Почему же он зовет ее в гости? Как нужно прочитать слова-приглашения?»

6. Школьники должны быть хорошо подготовлены к пересказу сказки всей предыдущей работой. Сказка рассказывается подробно, близко к тексту, с использованием всех слов и выражений, свойственных ей. При этом короткая сказка воспроизводится полностью, длинная — отдельными частями по заданию учителя или по выбору самих детей.

При обучении пересказу в младших классах эффективно использовать тот картинный план, который учитель создавал на доске при чтении сказки. Можно повторно посмотреть диафильм, каждый кадр которого теперь озвучивается детьми. Нежелательно слушать одного рассказчика. Это всегда утомляет детей и нецелесообразно методически. Число рассказчиков, как правило, определяется количеством эпизодов сказки, картинок, кадров диафильма.

Организационные формы пересказа могут быть различными: по вызову учителя, по цепочке, по эстафете, на соревнование по рядам и др.

В старших классах кроме картинного плана может использоваться и словесный. Сказки хорошо делятся на части, легко озаглавливаются. Для того чтобы ученики не забыли те специфические слова, которые употреблены в сказке и которые детям следует использовать при пересказе, их записывают на доске в соответствии с каждым пунктом плана.

Чтение рассказов

Основным материалом для уроков чтения служит рассказ. В учебниках по чтению для 2—6-го классов специальной (коррекционной) школы рассказы составляют примерно 50% от произведений других жанров.

Рассказ — это повествование, изображающее эпизоды, события из жизни героев. При этом описываемое событие может протекать одновременно, а может быть протяженным во времени. Но в том и другом случаях повествование представляется в небольшом объеме с ограниченным числом действующих лиц.

Литературоведение пока не располагает научно обоснованной типологией рассказа. В литературной практике существуют различные подходы: по тематике (о природе, детях, войне), по времени протекания действия (рассказы об истории, о сегодняшнем дне), по жанровой характеристике (юмористический, сатирический, драматический), по сложности композиции (повествовательный, рассказ с пропущенным звеном, со скрытым смыслом) и др.

Исследование В.Я. Василевской¹ убедительно показало зависимость понимания умственно отсталыми детьми содержания рассказа от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора.

Наиболее доступными для учащихся специальной школы являются рассказы с последовательным развитием событий, которые не содержат сложные смысловые связи.

Более трудны для понимания рассказы с пропущенным звеном или с разновременными планами действия, когда события сегодняшнего дня перемежаются описанием уже происшедшего. Пропущенные звенья, последовательность развития сюжета восстанавливаются на основе общего контекста.

Но самые трудные для понимания — это рассказы со скрытым смыслом. В произведениях такого типа внешнее проявление событий, поступков героев не совпадают с внутренним смыслом.

В книгах для чтения для каждого класса специальной школы представлены рассказы с разными по сложности сюжетами, но большинство из них — это простые по структуре тексты. Информация, заключенная в таких рассказах, как правило, воспринимается умственно отсталыми детьми без особых затруднений. Хотя и тут школьники могут не осмысливать содержание рассказа в целом, не всегда осознавать смысловые связи между отдельными информационными единицами текста, затрудняться в выделении главной мысли.

Основное направление в работе по таким рассказам — это помощь школьникам в установлении смысловых связей между

¹ См.: *Василевская В.Я.* Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // *Изв. АПН РСФСР.* — М., 1961. — Вып. 114.

отдельными событиями и поступками героев, в выявлении главного замысла. Чем старше класс, тем более глубоким должен быть анализ моральных проблем, с большим выходом на современную жизнь.

В качестве образца опишем методику работы над рассказом Л.Н. Толстого «Акула» в 3-м классе. В этом рассказе для учащихся сложно все, и в том числе и информационная сторона текста, поскольку она позволяет опереться на их личный опыт. В связи с этим в процессе подготовительной работы необходимо провести беседу с опорой на иллюстративный материал: рассмотреть корабль, пушку с ее «хоботом», установить, что за человек стоит около нее с фитилем в руках, пояснить, для чего нужен фитиль, показать в море парус и купающихся в нем людей, уточнить, почему люди купаются в парусе, погруженном в воду, а не в открытом море, рассмотреть изображение акулы и, наконец, установить, современной ли это корабль.

После чтения рассказа учителем выясняется, волновались ли дети за мальчиков в какой момент они особенно боялись, что мальчики погибнут. Эти вопросы, не вводя пока школьников в сложную канву Рассказа, помогают усилить его эмоциональное восприятие и тем самым подготовить их к смысловому разбору текста.

В младших классах нерационально сразу задавать смысловые вопросы, так как большинство детей не готово к пониманию логики сюжета. Во избежание неверных ответов, прозвучав однажды, могут воспроизводиться и при последующем анализе текста.

К смысловому разбору произведения следует приступить после чтения текста учащимися. В рассказе «Акула» важно прежде всего назвать действующих лиц так как дети могут не воспринимать артиллеристу и отца мальчика как одно лицо. Далее следует выяснить, почему капитан дал команду «купаться», попутно отметить, где произошло действие и что такое Сахара. Без краткого пояснения последнего слова оно ассоциируется у учащихся со словом *сахар*. Последующий анализ можно проводить по таким вопросам:

- Как было организовано купание?
- Как плавали мальчики? Найдите в книге, с кем сравнивает их автор. Почему? (в случае, если сравнение непонятно, можно уточнить, кто видел ящерицу, легко ли ее поймать, какая она.)
- Куда поплыли мальчики? Почему?
- Как сначала отнесся к этому поступку отец одного из мальчиков? Кем он был на корабле?
- Что случилось дальше? (Прочитайте это место в тексте.)

- Что грозило детям?
- Как воспринял эту опасность отец? (Прочитайте это место в тексте.)
- Почему мальчики не услышали, что кричал старый артиллерист?
- Что значит «побелеть как полотно»? Что должен был чувствовать отец, видя сына в опасности?
- Как вы думаете, хорошо ли поступили мальчики, уплыв в открытое море? Объясните, почему это плохо.

Если класс слабый, можно ограничиться чтением и разбором первой части рассказа. В этом случае педагог читает только эту часть. Желающим узнать, что было дальше, предлагается дома дочитать рассказ до конца.

Повторное чтение текста по частям можно сопровождать словесным рисованием картин. Таких картин к первой части рассказа должно быть шесть. Для образного представления описанного события желательно сопровождать словесное рисование учащихся выполнением аппликационно-мелового рисунка на доске либо демонстрацией кадров диафильма.

На следующем уроке учитель спрашивает, кто прочитал рассказ (хвалит одних, но не порицает других), были ли спасены мальчики и кто их спас. Затем читает продолжение рассказа и выясняет, какой момент детям показался наиболее страшным и почему.

При разборе второй части следует обратить внимание школьников на поведение артиллериста в этой опасной ситуации. Необходимо разобраться вместе с детьми, почему он упал после выстрела (учащиеся склонны объяснять это тем, что он убил мальчиков), подобрать слова, которые точно обозначают черты характера артиллериста, еще раз вернуться к оценке поведения мальчиков.

Далее по заданию в учебнике можно выстроить план рассказа (заголовки частей даются в книге), установить, какие заголовки относятся к первой части, какие — ко второй, прочитать еще раз последнюю часть, соотнося текст с пунктами плана. Пересказ второй части текста или всего рассказа в целом лучше выполнять в форме озвучивания диафильма. Для этой цели кадры диафильма даются без титров, дети пересказывают содержание каждой картины.

Как уже говорилось выше, в старших классах вопросы к тексту носят более обобщенный характер и требуют более глубокого проникновения в логику поступков героев.

Покажем это на примере работы над рассказом А.П. Чехова «Хамелеон» в 7-м классе.

1. Вступительная беседа. В ней раскрывается значение слова *хамелеон* с опорой на справку об А.П. Чехове, которая дана в биографическом очерке учебника. Устанавливается, что это слово не только обозначает вид ящерицы, но и характеризует человека, который меняет свое мнение в зависимости от обстановки, как ящерица — цвет кожи. Объясняются значения еще двух слов: *надзиратель* и *городовой*.

2. Чтение текста учителем. Читается первая часть текста до слов *не рассуждать*¹, выясняется, каким ученики представляют себе надзирателя Очумелова. Его точная и полная характеристика не нужна. Важно, чтобы в результате выразительного чтения учителя у детей на эмоциональном уровне сложился образ важного, грубого и угодливого начальника «базара и площади».

3. Чтение первой части текста учащимися. Выяснение по ходу чтения значений тех слов, к которым даны значок сноски и объяснение в конце рассказа.

4. Анализ текста и словарная работа.

Какие фамилии дал А.П. Чехов действующим лицам рассказа?

Случаен ли этот выбор? Почему?

Чем занят надзиратель Очумелов на базаре? Это его обязанность или проявление самодурства? Докажите свою точку зрения.

Что привлекает Очумелова на площади?

Как он вначале реагирует на жалобу Хрюкина?

Найдите в речи слова Очумелова, которые свидетельствуют о том, что он — представитель власти. Обратите внимание на его тон и бесконечное «яканье».

Прочитайте первый монолог Очумелова. Передайте при чтении его самомнение, начальственно-повелительную интонацию.

Что полностью изменяет поведение Очумелова? Почему ему вдруг становится жарко?

Какая интонация появляется в его речи? Какие слова он употребляет теперь? Найдите их в тексте.

Прочитайте вторую речь Очумелова. Передайте при чтении умиленно-ласковую интонацию по отношению к собаке генерала, грубость, относящуюся к Хрюкину.

Объясните значение слова *цигарка* и выражения *мировой рассудит*.

Расскажите, как обращался Хрюкин со щенком. Как характеризует это Хрюкина? Как поступки этого персонажа сопоставляются с его фамилией?

5. Чтение по ролям первой части рассказа.

6. Задание на дом: прочитать вторую часть, выделить незнакомые слова.

На следующем уроке вторую часть рассказа читают ученики, умеющие читать достаточно бегло и выразительно.

Коллективно разбираются слова, выделенные школьниками как непонятные.

Продолжается анализ поведения Очумелова. Отмечается появление угодливо-льстивой интонации при упоминании генерала Жигалова и его брата, выясняется, как это характеризует Очумелова. Обращается внимание на шинель, устанавливается причина озноба, который охватывает надзирателя. Отыскиваются слова, обращенные к Хрюкину. Проводится сравнение этих слов с теми, что он говорил золотых дел мастеру вначале. Делается вывод о проявлениях грубости, унижения достоинства человека в тех случаях, когда это ничем не грозит самому Очумелову, конкретизируется понятие хамелеонства применительно к Очумелову. Школьников подводят к выводу, что страшно, когда дело разбирается не по правде и совести, а в зависимости от того, какая у человека должность, богат он или беден. Выясняется, почему этот рассказ считается сатирическим.

При наличии диафильма текст прочитывается еще раз с титров, но уже по ролям. Идет озвучивание диафильма.

Вторая по сложности группа рассказов — с пропуском в развитии сюжета, логического звена или с изменением временного плана изложения событий. Эти рассказы очень часто воспринимаются учениками коррекционной школы разорванно, фрагментарно.

«Умственно отсталые дети, — отмечает В.Я. Василевская, — как бы ломают структуру текста, рассказ распадается на составные конкретные ситуации, от понимания которых нельзя перейти к пониманию целого»¹.

Кроме выявления смысловых связей, основной мысли, которое необходимо при анализе всех рассказов, важно реализовывать еще одно методическое направление — помощи детям в установлении последовательности событий и, если надо, в поиске пропущенного звена.

Примером текста с одновременным описанием событий может служить рассказ К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» (6-й класс).

¹ Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Изв. АПН РСФСР. - М., 1961. - Вып. 114. - С. 31.

Остановимся на примерной методике его изучения.

Учитель сообщает новую тему урока и просит по заглавию догадаться, о чем или о ком рассказ. Добившись от учеников ответа, что речь пойдет о зайце, педагог называет автора рассказа и делает короткое сообщение о творчестве К.Г. Паустовского, о его любви к природе, к людям, которые умеют ее ценить и беречь, говорит, что именно этой теме посвящены многие рассказы писателя.

Прежде чем приступить к чтению, педагог выясняет, знают ли дети значение слова *ветеринар*. Учитель читает первую часть рассказа, затем спрашивает, что случилось с зайцем, какое чувство к маленькому зверьку вызывает рассказ и были ли ученики правы, определив по заглавию содержание.

Поскольку текст написан доступным для шестиклассников языком, словарная работа не проводится. Школьники сразу приступают к чтению текста. Так как в первой главе дается наиболее полное описание зайца, учитель предлагает школьникам в процессе чтения выделять те предложения, которые посвящены зверьку. По мере выделения предложений о зайце на доске размещают заранее подготовленные плакаты с текстом. Например:

Ваня принес маленького теплого зайца.

Заяц плакал и часто моргал красными от слез глазами.

Всего выписывают 11 предложений. Их снова зачитывают наиболее слабые ученики класса. Затем идет пересказ всего, что школьники узнали о зайце. Педагог подчеркивает, что в процессе рассказа дети должны отметить, чей был заяц (дедушкин), каким он был (маленький, теплый, с рваным ухом), как зверек себя чувствовал (весь дрожал, моргал красными от слез глазами, стонал, затих, когда головой уткнулся в листья, мог умереть), почему он был таким жалким и больным (сжег себе лапы на лесном пожаре).

После описания зайца продолжается разбор текста. Выясняется отношение действующих лиц к зайцу, прочитываются их слова и авторские ремарки по поводу их поведения, определяются характерные черты, присущие каждому персонажу.

Еще раз перечитывается описание пейзажа, объясняются слова *вереницы*, *ураган*, *янтарный камень*, устанавливается причина лесного пожара.

В итоге урока разбирается, как К.Г. Паустовскому удается вызвать у читателей сочувствие к зайцу; показать безмерную жалость Вани к бедному зверьку и желание сделать все, чтобы помочь ему; доброту бабки Анисьи; язвительность и жестокость ветеринара.

Учитель предлагает школьникам прочитать дома первую часть, подготовиться к чтению по ролям, а тем, кто захочет, — самостоятельно познакомиться с продолжением рассказа.

На втором уроке после проверки домашнего задания те, кто прочитал текст до конца, отвечают на один-два проверочных вопроса по содержанию. Учитель читает вторую часть рассказа.

На данном этапе важно, чтобы дети могли представить характеры новых действующих лиц, и прежде всего деда Лариона. Следует постоянно обращаться к тексту для выяснения: кто он такой; что он делает сначала, чтобы спасти зайца; почему; почему он сам идет искать Карла Петровича; как он одевается (рассмотреть на иллюстрации); какой для деда была дорога в город; мог бы он отказаться от своей мысли спасти зайца; почему; какие черты характера проявляет он в поисках доктора; как характеризует его К.Г. Паустовский, когда он разговаривает с аптекарем; что можно сказать по поводу этого; как он убеждает доктора в необходимости лечить зайца; почему он не продает зверька; каковы главные черты его характера.

Устанавливается, как относится к зайцу аптекарь, перечитывается его разговор с дедом, подчеркивается удивление аптекаря от необычности ситуации и отражение в речи этого удивления.

Характеризуется детский врач Карл Петрович; разбирается, почему он недоволен предложением деда; обращается внимание на волнение, с которым он слушает рассказ деда о зайце; выясняются предположения (знания) детей о содержании рассказа деда Лариона; определяется черта характера доктора, проявляющаяся в его отношении к судьбе зайца, в согласии его лечить и в результатах этого лечения.

Далее уточняется, почему Ваня говорил у ветеринара, что это дедушкин заяц, выясняется, как к зайцу относятся жители города. Перечитывается описание пейзажа, определяется, какую роль он играет в этой части текста. Учитель возвращает шестиклассников к заглавию рассказа, совместно с ними уточняет, о ком он — только ли о зайце — и что проверяется в людях через отношение к зверьку. Наконец, устанавливается, кого больше в рассказе и в жизни: тех, кто прошел проверку на человечность, или тех, кто ее не выдержал; что могло бы быть, если бы мир в большинстве состоял из таких людей, как ветеринар. Текст перечитывается по ролям.

Следующий урок начинается со знакомства с третьей частью. После чтения учителя выясняется, кто в этой главе больше всего вызывает сочувствие и почему; что это был заяц, который спас деда.

Школьники читают третью часть по частям и разбирают. Вопросы и задания могут быть следующие:

- От чьего лица ведется рассказ в третьей части? Докажите.
- Какое настроение передает К. Г. Паустовский через описание осени? Прочитайте еще раз это место.
- Чем страшен лесной пожар? С чем он сравнивается? Почему? Прочитайте еще раз место, где описывается положение деда во время пожара.
- Почему дед обрадовался встрече с зайцем?
- Почему дед все время чувствовал свою вину перед зверьком?
- Как это чувство характеризует деда?
- После разбора учитель предлагает школьникам сопоставить развитие событий в рассказе с действительной их последовательностью. Составляется план рассказа. Каждый пункт записывается на отдельных полосках бумаги в двух экземплярах. Полоски первого экземпляра размещают на доске в неправильной последовательности. Школьники переставляют их в соответствии с развитием сюжета рассказа. Далее на доске располагают второй экземпляр плана, но теперь уже в порядке протекания событий в жизни. В результате оказываются два плана:

События в рассказе

1. Ваня у ветеринара.
2. Совет бабки Анисьи.
3. Дорога в город.
4. Встреча с доктором.
5. Лесной пожар.
6. Спасение деда.
7. Заяц у деда.

События в жизни

1. Лесной пожар.
2. Спасение деда.
3. Ваня у ветеринара.
4. Совет бабки Анисьи.
5. Дорога в город.
6. Встреча с доктором.
7. Заяц у деда.

Школьникам предлагают передать рассказ по плану, который отражает действительную последовательность событий. Пересказ выполняется не менее чем семью учащимися (каждый пункт плана рассказывает другой ученик) и записывается на магнитофон. В процессе пересказа учитель молча указывает на пункт плана, не давая школьникам останавливаться на несущественных деталях. Пересказ прослушивается. Ученики оценивают каждую часть пересказа.

Итогом урока может стать обобщение-«дискуссия» по двум основным вопросам: почему К.Г. Паустовский описывает события |

не так, как в жизни? Почему для К.Г. Паустовского главным в оценке человека является его отношение к животным?

Такая же структура характерна и для рассказа А.П. Чехова «Ванька» (6-й класс). Методика работы с этим рассказом может быть предложена в следующем варианте:

Первый урок.

1. Подготовительная работа к чтению рассказа:

а) сообщение темы урока;

б) восстановление в памяти учащихся названий и краткого содержания тех рассказов А.П. Чехова, с которыми они познакомились на уроках классного и внеклассного чтения («Каштанка», «Спать хочется», «Мальчики»);

в) вступительное слово учителя, в котором говорится о трудном детстве писателя («в детстве у меня не было детства»), о дружбе с мальчиками, отданными в учение в лавку отца, где они работали с утра и до позднего вечера, о сострадании к ним, о любви ко всему живому, которую воспитала в будущем писателе его мать, проявления этой любви в произведениях А.П. Чехова;

г) словарная работа. Выясняются значения слов *Рождество*, *заутреня*, *шпандырь*, *колодка*.

2. Просмотр диафильма. Одновременно рассказ читает учитель. Несмотря на то что рассказу будут посвящены два урока, желательно прочитать его сразу, так как текст не делится на относительно законченные части. Здесь постоянно переплетаются две линии повествования: жизнь Ваньки в деревне и у сапожника Аляхина.

3. Выяснение первого впечатления от рассказа. Вопросы, которые задает учитель на данном этапе, основаны на эмоциональном восприятии детьми текста, созданном выразительным чтением педагога и демонстрацией диафильма. Это отношение школьников к судьбе мальчика, выделение тех случаев из его жизни, которые показались им особенно тяжелыми, аргументирование учениками своего мнения.

4. Словарная работа. Выясняются значения слов, которые могут быть объяснены самими детьми исходя из контекста или ранее прочитанных рассказов: *выволочка*, *сени*, *подмастерье*.

5. Чтение рассказа учащимися. Читается часть рассказа до слов «Ванька судорожно вздохнул». По ходу чтения внимание шестиклассников обращают на сноски, которые даны в книге.

6. Анализ прочитанной части рассказа. Не следует совмещать чтение текста по абзацам с их разбором из-за все того же своеобразия структуры рассказа: постоянно меняющихся времени и места действия. Анализ этой части текста может сопровождаться выполнением детьми следующих заданий.

Ответьте на вопросы:

• Сколько лет было мальчику, когда его отдали в учение к сапожнику?

- Были ли у него родные-?
- Что он делал у сапожника?
- Учили ли его ремеслу?
- Как относились к Ваньке его хозяева?
- Чему учили его подмастерья?

Найдите в тексте место, где рассказывается, как Ванька готовился писать письмо. В спокойной ли обстановке он это делал? Обоснуйте свой ответ.

Расскажите, о чем просит Ванька своего дедушку и что ему обещает.

Скажите, что именно вспоминает мальчик о своем деде. Прочитайте еще раз это место (выясняются значения слов *тулуп, колотушка, кухарка, балагурит*).

Найдите в письме Ваньки предложения, в которых выражено полное отчаяние мальчика от жизни у сапожника (дети выбирают соответствующие предложения, учитель помогает им, вывешивая таблички с написанным текстом):

«...Возьми меня отсюда домой... нету никакой возможности».

«...Увези меня отсюда, а то помру».

7. Вывод о том, что учащиеся узнали о судьбе Ваньки.

8. Задание на дом: читать на уроке проработанный текст, уметь рассказывать о жизни Ваньки у сапожника.

На втором уроке проверку домашнего задания можно проводить, прибегнув к повторному показу некоторых кадров диафильма, к которым школьники дают комментарии (например, жизнь Ваньки у сапожника Аляхина).

Далее ученики приступают к чтению следующей части рассказа, объясняют слова, к которым даны сноски, и разбирают эту часть текста по заданиям учителя.

Ответьте, где жил Ванька вместе с матерью?

Найдите в рассказе отрывки, показывающие, как относилась к Ваньке барышня Ольга Игнатьевна.

Скажите, что сделали господа с Ванькой после смерти матери?

Ответьте, почему барышня Ольга Игнатьевна, любимица Ваньки, не защитила его?

Почему дедушка не смог оставить внука у себя?

Прочитайте еще раз адрес, который Ванька написал на конверте. Дойдет ли такое письмо до деда?

Представьте себе, что дедушка получил письмо внука. Смог бы он выполнить просьбу Ваньки? Почему вы так думаете?



Прочитайте те места из письма Ваньки, где говорится о его жизни у сапожника.

Вчера мы с вами выписывали предложения, в которых Ванька рассказывал об ужасе своей жизни (предложения вывешивают снова). Что он еще говорит о своей жизни у сапожника? (Дети находят это предложение в тексте второй части.) На доску помещают новый плакат со словами: «Пропавшая моя жизнь, хуже собаки всякой».

Теперь прочитайте те места из воспоминаний мальчика о жизни в деревне, когда ему было особенно весело и радостно. (Учитель обращает внимание детей на то, как поддерживается это состояние природой.)

Почему жизнь в деревне представлялась Ваньке такой беззаботной и светлой? Была ли она на самом деле такой?

Замените выделенные слова близкими по значению. (Учащиеся подбирают синонимы для словосочетаний *юркий старикашка, тощенький старикашка, просторный тулуп, погода великоколенная, веселое время*.)

В заключение ученикам предлагают спрогнозировать дальнейшую жизнь Ваньки.

Третья группа рассказов, в которых заключено противоречие между внешним конкретным содержанием и внутренним смыслом, как уже говорилось ранее, представляет большую сложность для учащихся. Особенно это касается школьников младших классов. Дети, воспринимая доступное для них содержание, ориентируются только на внешнюю сторону описываемых событий и в большинстве своем оказываются не в состоянии осмыслить подтекст произведения, вникнуть в замысел автора. Так, читая рассказ В.А. Осеевой «Сыновья», третьеклассники правильно отвечают на вопросы, чем были заняты женщины, что делали их сыновья, но не понимают, почему старик увидел только одного сына. В результате содержание рассказа в целом усваивается неверно.

Основное направление в работе с произведениями подобного рода — подведение-детей к правильной оценке фактов и поступков, описанных в рассказе. Помощь в этом случае может идти за счет более подробных и подсказывающих вопросов, предварительного анализа жизненных ситуаций.

Например, при чтении рассказа В.А. Осеевой «Печенье» следует в подготовительной части урока разобрать жизненную ситуацию, решить «проблему», например, такую: тебя угостили двумя конфетами; ты пришел домой, а дома — бабушка, мама и маленькая сестренка; как ты распорядишься конфетами? Разбор

ситуации, установление того, что хорошо и что плохо, послужат залогом понимания коллизии, описанной в рассказе. В противном случае отсутствие авторской оценки поступков двух мальчиков, хотя и поделивших печенье поровну между собой, но забывших при этом про маму и бабушку, может привести к тому, что школьники, ориентируясь только на слово *поровну*, одобряют действия обоих братьев.

Для понимания рассказа В.А. Осеевой «Сыновья» целесообразно прибегнуть к ряду дробных вопросов. Вопросы могут быть следующими:

- Что делал сын первой женщины? Помогал ли он маме?
- Что делал сын второй женщины? Помогал ли он маме?
- Чем отличался третий сын от других сыновей?
- Кого можно назвать настоящим сыном?
- Так почему же старик увидел только одного сына?

Поэтапность разбора поведения каждого из сыновей и оценка с помощью подсказывающих вопросов дают возможность снять недоумение учащихся от ответа старика: есть три сына, каждым из которых гордятся матери, а он видит только одного. Так решается противоречие между внешним содержанием и внутренним смыслом рассказа.

Заключая анализ текста, можно спросить у детей: как озаглавлен рассказ, как можно изменить это заглавие?

В старших классах, начиная с 7-го, большинство прозаических произведений представлено повестями, которые даются в сокращении или в отрывках. Методика работы с ними фактически совпадает с методикой чтения рассказов, особенно тех, которые рассчитаны на несколько уроков.

Построение сюжета отдельных глав или произведения в целом может представлять последовательное развитие событий, иметь временные пропуски или расхождение между внешним выражением поступков героев и их внутренним смыслом. Так, в повести Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» рассказывается о двух офицерах русской армии, попавших в плен, а в заглавии слово «пленник» дано в единственном числе. Разбор глав должен подвести школьников к пониманию того, что хотел сказать писатель названием повести. И здесь важно все: сравнение поведения Жилина и Костылина в различных ситуациях, доказывающее, что активно ведет себя в плену только Жилин; анализ авторских ремарок, свидетельствующих об отношении писателя к своим персонажам. В частности, при чтении третьей главы повести важно обратить внимание учеников на первое предложение: *Жил так Жилин с товарищем месяц целый*. В предложе-

нии речь идет о двух лицах, а глагол стоит в единственном числе. Этот грамматический анализ должен подтвердить тот факт, что живет в плену один Жилин, Костылин — существует: ждет и надеется. Еще раз и более определенно проявляется позиция автора в четвертой главе повести, которая начинается словами *Прожил так Жилин месяц*, где о Костылине даже не упоминается, как будто его нет совсем.

Такое внимание не только к описываемым действиям и событиям, но и к слову помогает подвести учащихся к осознанию подлинного смысла заглавия, позиции автора и, наконец, к рассуждениям на тему: что в жизни формирует такие характеры, как у Жилина и Костылина?

Чтение басен

Басня — это короткий аллегорический рассказ с нравоучением. В ней раскрывается один эпизод из жизни людей или животных с оценкой, которая дается либо от имени действующего лица басни, либо от имени самого автора. Иносказание составляет специфику басни. За внешним ходом действия подразумевается иной смысл — осуждение тех или иных недостатков людей.

Работа с басней имеет большое значение для нравственного воспитания школьников, так как неблагоприятность некоторых поступков человека раскрыта не в речевых сентенциях на тему морали, а в ярких художественных образах. Выразительность языка басни, краткость ее содержания, легкость для заучивания создают благоприятные условия и для развития речи детей.

В специальной (коррекционной) школе изучение басен начинают только с 4-го класса. Аллегоричность басен создает значительные трудности для понимания их смысла умственно отсталыми детьми.

Специфика этого жанра предполагает и некоторое своеобразие методической работы.

1. Сложность смысловой и идейной сторон басни требует такой подготовительной работы, в которой должны быть выявлены основные линии поведения персонажей.

Так, перед изучением басни «Стрекоза и Муравей» (4-й класс) надо спросить школьников, кто видел стрекозу, чем она занята летом; в процессе беседы подвести детей к употреблению таких слов и словосочетаний, как *порхает, садится на листок, ловит и ест мошек, комаров, отдыхает в траве-мураве* (объяснить значения этих слов). Устанавливается мнение о стрекозе:

веселая, резвая. Такая же беседа проводится и по поводу муравья. Обоих насекомых дети рассматривают либо на картинках, либо в коллекции.

2. Учитывая сложность языка басни и не всегда понятный для детей смысл (даже на уровне информации), можно проводить чтение басни по частям с одновременным разбором каждой. Особенно значим этот подход в работе с учащимися младших классов. Поскольку произведение читается по частям, книги у школьников могут быть открыты. После такого разбора учитель прочитывает басню в целом, демонстрируя образец выразительного чтения.

В 6—9-м классах басню можно прочитать сразу, но при закрытых книгах, так как школьники должны сконцентрировать внимание на лице учителя и постараться эмоционально правильно воспринять информационный план басни.

3. Несмотря на нравоучительный характер басни, анализу подлежит прежде всего ее конкретное содержание. Это положение действует и в том случае, если басня начинается с морали. Последовательность и дробность вопросов при анализе поступков персонажей помогут подвести детей к пониманию основной идеи басни, а через нее и к восприятию морали. Например, для работы над басней «Зеркало и Обезьяна» (6-й класс) вопросы ученикам можно задать в такой последовательности:

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

Только после такого детального разбора можно задать учащимся вопрос, в ответе на который и будет заключена мораль

басни. Этот вопрос может быть предложен в разных вариантах: чему учит басня? Что хотел сказать нам И.А. Крылов своей басней? (Замечай прежде всего свои недостатки, а не недостатки товарищей, прислушивайся к их замечаниям.)

Работа над моралью басни отчасти совпадает с работой над аллегорией. Аллегория как понятие не раскрывается в коррекционной школе. Но для более глубокого понимания идеи и морали басни уже в 4-м классе объясняется ее подтекст: действия животных на самом деле выражают суть поступков людей. Для конкретизации данного тезиса в процессе разбора басни учитель или сами школьники подбирают аналогичный случай из сегодняшней жизни.

4. Пересказывать басню не следует, так как ее язык непонятным, использовать его при пересказе учащиеся не смогут: исчезнут сатирические краски в описании событий. Рекомендуется после анализа басни читать текст по ролям, учить наизусть, драматизировать.

Чтение стихотворений

Стихотворение — это небольшое лирическое или лирико-эпическое произведение, имеющее особую ритмико-звуковую и строфическую структуру.

Ритмическая структура стихотворения в русском языке создается прежде всего благодаря повторению ударных и безударных слогов. Ритмичность стиха, обязательные паузы в конце строки, несколько замедленный темп произнесения придают поэтической речи особую звуковую выразительность. Большую роль в общей завершенности стихотворения играет рифма. Она усиливает ритмичность стиха, оказывает заметное влияние на его звуковую, лексическую и синтаксическую организацию. Существенную роль играет также строфическое единство стихотворения. Объединенные рифмой в строфы, отдельные строки стихотворения становятся ритмическим и синтаксическим целым.

Стихотворение характеризуется повышенной эмоциональностью. Она обусловлена тем, что в стихотворении наиболее полно, по сравнению с литературными произведениями других видов, выражаются чувства и переживания автора.

В литературоведении различают лирико-эпические и лирические стихотворения. Для стихотворения эпического, или повествовательного, характера обязателен сюжет. Это роднит его с рассказом. В качестве примеров из книг для чтения для специ-

альной школы можно привести стихотворения К.И. Чуковского «Мойдодыр» (3-й класс), Н.А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы» (4-й класс), В. В. Маяковского «История Власа — лентяя и лоботряса» (6-й класс) и др. Наличие сюжета в стихотворениях подобного рода не исключает присутствия в них лирического элемента. Это описание природы, на фоне которого разворачиваются события («Весна, весна на улице, весенние деньки»); отношение автора к своему герою.

Методика работы с эпическим стихотворением совпадает с методикой чтения рассказов. Она направлена на выяснение сюжета, раскрытие характера действующих лиц, идеи произведения. Так же, как в работе с рассказом, учащиеся могут поделить эпическое стихотворение на части, озаглавить каждую часть, нарисовать словесные картины, пересказать содержание, соотнести строчки стихотворения с картинками или кадрами диафильма.

Вместе с тем особенности стихотворной формы предполагают и некоторую специфику в работе. Она связана прежде всего с подготовкой учителя к выразительному чтению стихотворения, формированием этого навыка у учащихся, работой над образными средствами языка.

В статье З.Н. Смирновой¹ приводятся данные о понимании стихотворений эпического плана в разных условиях их презентации. Так, в 7-м классе специальной школы чтение учителя с одновременным показом кадров диафильма дало 100% понимание учениками стихотворения «Бородино», а только при чтении учителем результаты снизились до 90%. Чтение в грамзаписи, сопровождающееся демонстрацией диафильма, уменьшило число усвоивших содержание стихотворения до 70%. Первичное восприятие текста в грамзаписи без всякого сопровождения дало возможность понять текст только 30% учеников. Эти показатели свидетельствуют, что работа со стихотворением должна проходить в наиболее оптимальных условиях, которые требуются в любом классе специальной школы первичного чтения текста учителем с непременным использованием наглядных средств в любых видах: диафильмов, серий сюжетных картин, аппликационно-меловых рисунков, зарисовок, выполненных детьми, словесных картин, драматизации.

Большое место в книгах по чтению для специальной школы занимают лирические стихотворения. К ним относятся такие

¹ См.: Смирнова З.Н. Особенности понимания стихотворений русских классиков учащимися вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка / Под ред. М.Н. Перовой. - М, 1985.

произведения, как «Осень! обсыпается весь наш бедный сад...» А.К. Толстого (4-й класс), «Вот север, тучи нагоняя...» А.С. Пушкина (5-й класс), «Лес, точно терем расписной...» И.А. Бунина (6-й класс), «Несжатая полоса» Н.А. Некрасова (7-й класс) и др. В этих стихотворениях нет развернутого сюжета, законченных характеров, поступков. В них описываются чувства и переживания человека, его настроения и мысли. Лирические стихотворения характеризуются повышенной эмоциональностью, сжатой выразительной речью, когда каждое слово несет большую смысловую нагрузку. Их воздействие направлено прежде всего на эмоциональную сферу человека.

Затруднения, которые испытывают умственно отсталые дети при изучении стихотворений этого типа, связаны не только с необычной поэтической речью, но и с кажущейся статичностью, с обилием метафор, эпитетов и других выразительных средств языка. Особенно сложны для восприятия стихотворения русских классиков, отражающие закономерности той далекой жизни, которая окружала поэта и определяла характер его внутреннего мира.

Поскольку лирическое стихотворение всегда образ, в основе которого лежат зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые ассоциации, то *и методика работы должна быть нацелена на создание у детей образного восприятия стихотворения, на проникновение в чувства поэта. Этой цели будет способствовать прежде всего правильно организованная подготовительная работа, благодаря которой у учащихся воссоздаются представления, которые имеются в их опыте. Представления могут актуализироваться в процессе экскурсии, беседы, слушания музыки, рассматривания и анализа картины, восприятия рассказа учителя о жизни автора. Следует заметить, что используемая картина должна как можно полнее отражать содержание стихотворения. Иначе иллюстративный материал не только не поможет ребенку представить описываемое состояние природы, но и будет препятствовать появлению у учеников ее точного образа. Это связано с тем, что картина, воспринимаемая зрительно, всегда ярче отпечатывается в памяти, чем словесная.

Несомненно, что необходим творческий подход со стороны учителя к проведению любого урока, в том числе и подготовительной его части. Главное, чтобы была реализована основная цель этой работы.

Приведем пример подготовки учащихся к чтению стихотворения А.С. Пушкина «Вот север, тучи нагоняя...» (5-й класс).

Перед тем как сообщить тему, педагог уточняет, какое время года наступило, что для него характерно. Вывешивает картину, например, работу Н. Ромазина «Зима» из серии «Времена года». Картина рассматривается, проводится короткая беседа по ней. Затем учитель называет тему урока и открывает портрет А.С. Пушкина. Школьники называют поэта, вспоминают, какие его стихи и сказки они читали, что знают о нем.

Учитель предлагает детям послушать его рассказ и еще раз рассмотреть картину:

«Мы с вами совершим сегодня путешествие в далекое, далекое прошлое, когда жил Александр Сергеевич Пушкин.

Однажды вечером поэт долго не мог заснуть. За окнами дома выл ветер. Он дул с севера. Этот ветер обязательно приводит за собой зиму. Утром поэт вышел на крыльцо. Земля была покрыта белым снегом. Под снежной пеленой скрылись поля, холмы, берег реки. Казалось, что на всю землю набросили огромный белый ковер, который лег волнами. Снег лежал на ветках дубов, елей. Его было так много, что кое-где он свисал с ветвей. Это зима так нарядила, украсила природу».

Рассказ учителя, хотя и подготовленный заранее, должен быть живым, ярким и выразительным. Главное, чтобы педагог сам видел за своими словами то, о чем рассказывает. Именно живое, заинтересованное слово учителя в сочетании со зрительным образом в той или иной степени поможет снять некоторые трудности в понимании текста, которые связаны со сложными синтаксическими структурами стихотворения, славянизмами, непонятными словами. Школьники проникнутся чувством радостного восхищения, которое отражено поэтом в стихотворении. Если в рассказе педагога будут названы только те признаки зимы, которые детям уже известны, подготовительная работа не достигнет цели и будет методически не обоснованной.

После психологической подготовки учащихся к восприятию стихотворения оно выразительно прочитывается. В том же исследовании З.Н. Смирновой первичное чтение лирического стихотворения учителем позволило большинству учащихся правильно осмыслить текст. Только 25% пятиклассников и 10% учеников 6-го класса в этих условиях не совсем точно, фрагментарно усвоили содержание прочитанного. Значительно ухудшение результатов наблюдалось при самостоятельном чтении учащимися вслух (неточное понимание в 5-м классе — 36%, в 6-м — 20%). Еще более низкие результаты учащиеся показали при первичном чтении стихотворений про себя: в 5-м классе — 47%.

Однако высокий эффект от чтения педагога может быть достигнут только тогда, когда оно по выразительности будет приближаться к чтению профессионала. К такому чтению надо готовиться заранее и помнить, что выразительное чтение является как бы объяснением эмоционального содержания стихотворения.

Покажем это на примере подготовки к чтению вышеназванного стихотворения А.С. Пушкина о зиме. Ориентируясь на смысл и эмоциональный настрой стихотворения, опираясь на имеющиеся в методике декламации правила, разметим текст (прокоотируем его):

Вот север, тучи нагоняя, | (*неторопливо*)
Дохнул, | завыл, || и вот сама х
Идет | волшебница зима! (*оживляясь*)
Пришла, | рассыпалась; | клоками х
Повисла на суках дубов, |
Легла волнистыми коврами | (*восхищенно*)
Среди полей, | вокруг холмов, ||
Брега с недвижною рекою |
Сровняла пухлой пеленою. ||
Блеснул мороз. || И рады мы | (*радостно*)
Проказам матушки зимы.

Первые две строчки стихотворения читаются медленно, с выделением звуков, формирующих образ северного ветра (*т.Учи, дохнул, завыл*). Далее идет большая пауза, после которой меняется тон голоса. Он становится более оживленным. Оживление вызвано красотой зимней природы. Психологическая пауза после слова *идет* подчеркивает смысловую нагрузку, которую несут слова *волшебница зима*. Смена каждой картины в чтении всего последующего текста отмечается большой паузой, для того чтобы учащиеся успели представить себе все изменения в природе. Слова *клоками* и *повисла* читаются слитно. Эта слитность достигается за счет восходящей мелодики речи, но не исключает стихотворной паузы между строками, что могло бы привести к нарушению ритма. Слово *клоками* выделяется как пояснение при глаголе, так же как и последующие слова *недвижною рекою* и *пухлой пеленою*.

Перед чтением слов *Блеснул мороз* — снова большая пауза и изменение тона: представляется первый мороз, и вновь пауза для смены интонации и перехода на радостный, веселый тон, вызванный ожиданием зимних забав и праздников.

Конец чтения сопровождается большой психологической паузой, когда дети остаются один на один со своими впечатлениями

от прочитанного. Выясняется эмоциональный уровень первичного восприятия: какую картину они представили, когда слушали стихотворение А.С. Пушкина? Проведенная экскурсия, целенаправленная предварительная беседа, точно передающий состояние природы показ иллюстрационного материала, яркий рассказ учителя, его выразительное чтение должны помочь умственно отсталым детям воссоздать хотя бы в элементарном виде эту картину. Далее школьники могут читать текст по частям, анализируя его и одновременно готовясь к выразительному чтению.

Последующие вопросы и задания могут быть такими:

- О чем говорится в первых двух строчках стихотворения? (О северё.)
- Что имеет в виду автор под словом *север!* (Ветер.) Докажите, что именно о ветре говорит поэт. (*Дохнул, завыл.*) Как я читала эти слова? (Растягивая у и ы). Почему? Прочитайте эти строчки. (Если надо, учитель вновь дает образец.)
- Как назвал Пушкин зиму? За что он назвал ее так? Какое чувство испытывал поэт перед зимой-волшебницей? (Радость, восхищение.)
- Прочитаем о том, что сделала зима. Но при этом будем помнить о восхищении автора ее действиями.
- Как вы понимаете слово *рассыпалась!* Кто рассыпался и как? (Зима рассыпалась снегом.)
- Что дальше сделала зима? Послушайте, как я читаю эти строчки: *Пришла, рассыпалась; клоками повисла на суках дубов.* Какие слова я выделила голосом? Где я сделала паузы? Как вы представляете себе картину: «Клоками повисла на суках дубов»?
- Прочитаем еще раз о том, что изменила зима в природе. (Читается текст до слова *блеснул.*)
- Послушайте, как я читаю последние две строчки. Подчеркните карандашом слова, которые я выделила голосом. (Проверяется выполнение задания.)
- Прочитайте эти строчки сами. (Идет уточнение интонации.)
- Скажите, разве может мороз блеснуть? Что же имеет в виду Пушкин? (Блестит на морозе снег.)
- Кто мне скажет, описывает поэт один день или результат многих дней? (Многих дней.) Докажите. Что делает волшебница зима, когда подул ветер с севера? (Она идет.) А что говорит поэт о ней потом? (Она уже пришла.)
- Стихотворение читается отдельными учениками по частям. Класс выставляет оценки за выразительность чтения.

Пересказывать содержание лирических стихотворений не рекомендуется. Если стихотворение заучивается наизусть, можно использовать мнемонические приемы. Например: в записанном на доске стихотворении, подготовленном для заучивания, постепенно стирают отдельные слова. Дети восстанавливают их по памяти при повторном чтении. К концу такой работы на доске остаются лишь начальные слова каждой строчки, что и служит ориентиром для их воспроизведения. Можно печатать стихотворение с пропусками некоторых слов на карточках, но как подписи под картинками, где изображены те ситуации, которые описываются в каждой строфе. К этим карточкам школьники обращаются после чтения стихотворения по учебнику и его анализа.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Расскажите о методических рекомендациях к чтению сказок. Обоснуйте целесообразность каждой из них.
2. Какова существующая типология рассказов? Важна ли она для методики работы с ними?
3. Назовите основные направления работы с рассказами, различными по композиционной сложности.
4. Покажите на примере любого рассказа методику работы с ним.
5. Чем отличается чтение и анализ басни от работы с произведениями других жанров? "
6. При анализе каких стихотворений используется та же методика, что и для работы с рассказом? Чем это вызвано?
7. В чем проявляется специфика работы со стихотворением? Чем она обусловлена?

ВИДЫ ЧТЕНИЯ

Наиболее распространенный вид чтения в специальной (коррекционной) школе — чтение вслух. Исследования психологов показали, что громкое чтение способствует лучшему пониманию материала. Это положение распространяется как на учащихся младших классов, так и на учащихся старших. Причина заключается в том, что школьники не только видят текст, но произносят и слышат его. Интонационное оформление читаемого тоже значительно облегчает его понимание.

Только чтение вслух дает учителю возможность выработать у детей умение читать выразительно, показать красоту, ритм и напевность художественного слова, выявить особенности речи действующих лиц. И наконец, значение чтения вслух возрастает в связи с необходимостью постоянно контролировать, особенно на первых порах, его правильность. Однако нужно сказать, что

этот вид чтения не всегда бывает удобным и экономичным, поскольку чтение про себя осуществляется в 2—3 раза быстрее, чем вслух. Готовя детей к жизни, мы должны научить их пользоваться и этим видом чтения — про себя.

У умственно отсталых школьников навык молчаливого чтения вырабатывается с некоторыми затруднениями в силу его большей отвлеченности (чтение про себя протекает без заметной артикуляции, контроль за его правильностью и осознанностью осуществляется самим учеником) и меньшей мотивированности (отсутствуют внешние побуждающие средства: наличие слушателей, одобрение учителя и др.). Читая текст без помощи учителя, дети затрудняются самостоятельно выделять существенные связи описываемых событий, устанавливать их причинную зависимость.

Интересные сравнительные данные о чтении вслух и про себя приводятся в книге М.Ф. Гнезд ил ова «Методика русского языка во вспомогательной школе» (М., 1965. — С. 104): правильные ответы учащихся 2-го класса на вопросы по содержанию читаемого после громкого чтения составили 42%, после молчаливого чтения — 26%. Ученики 3-го класса после громкого чтения отвечали правильно на вопросы в 60% случаев, после молчаливого чтения — в 33%. Только в 4-м классе начинает несколько уменьшаться разрыв в понимании читаемого вслух и про себя. Но и в 8-м классе, по данным В.А. Сумароковой¹, этот разрыв сохраняется.

Естественно, что качественные показатели у учеников массовой школы значительно выше, чем у умственно отсталых детей. Уже во 2-м классе у детей с нормальным интеллектом нет столь существенного различия в передаче содержания рассказа, прочитанного вслух и про себя. Вместе с тем тенденция более точного воспроизведения содержания текста после громкого чтения остается действенной и для ребенка с нормальным интеллектом, что еще раз подтверждает мысль Л.С. Выготского об общности законов психического развития детей в норме и при патологии.

Как бы ни было трудно формировать у учеников специальной школы умение понимать материал, прочитанный про себя, делать это необходимо. Программа устанавливает оптимальный срок начала данной работы — вторую половину третьего года

¹ См.: Сумарокова В.А. Учет типологических особенностей учащихся вспомогательной школы при работе над запоминанием прозаических текстов // Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / Под ред. В.Г. Петровой и др. — М., 1988. — С. 38.

обучения, хотя подготовка ведется уже с 1-го класса. Там школьники отыскивают в тексте предложения к картинке или для ответа на вопрос учителя. В 3-м классе чтение про себя формируется как самостоятельный вид чтения. К этому времени дети в основном овладевают техникой чтения вслух целыми словами.

В 3-м классе тексты для чтения про себя должны быть простыми по содержанию и слоговой структуре слов. В старших классах можно использовать более сложные тексты, в которых учитель заранее объясняет отдельные слова. Однако количество незнакомых слов должно быть минимальным. На первых порах школьники не могут совершенно не пользоваться голосом при чтении про себя, поэтому сохраняется шепотное произнесение. Учитель не должен торопиться исключать видимые и слышимые речедвигательные компоненты, однако следует постепенно ослаблять их.

Чтобы дети научились осмысливать то, что читают про себя, можно использовать разные по степени сложности задания. Как правило, их дают перед молчаливым чтением текста:

1. Прочитай и выполни то, что написано на карточке.
2. Найди в тексте ответы на два (три) вопроса, записанных на доске.
3. Подготовься к ответу своими словами на несколько вопросов, записанных на доске.
4. Подготовься к пересказу прочитанного.
5. Выбери и запиши слова, которые ты не совсем хорошо понимаешь.
6. Раздели текст на части по данному плану.
7. Озаглавь части рассказа.
8. Самостоятельно раздели текст на части.
9. Выбери слова и выражения, помогающие раскрыть характер действующего лица.

Использование чтения про себя как самостоятельного приема на первоначальном этапе обучения возможно только на основе прочитанного вслух и разобранный текст. Читая фрагмент этого текста про себя, школьники выполняют одно из указанных выше заданий. По мере отработки техники чтения третьеклассникам можно предлагать для самостоятельного чтения несложные по содержанию фрагменты рассказа с ограниченным числом персонажей. Основную часть текста прочитывает учитель, чтобы по возможности облегчить понимание того отрывка, который школьники будут читать про себя. Так, в 3-м классе при чтении рассказа А. Баркова «Березкины слезки» учитель вводит детей в сюжет, читая несколько абзацев. Два по-

следних абзаца он предлагает им прочитать про себя и ответить на вопрос: «Как поступили дедушка и внук, заметив на сучке березы рану?» Подготовительная беседа перед чтением рассказа поможет третьеклассникам понять самостоятельно прочитанный текст и ответить на вопрос.

В 4-м классе количество текста для чтения про себя возрастает. Однако сохраняется и молчаливое чтение. В основном его организуют после чтения вслух либо учителем, либо самими детьми. Для полного самостоятельного чтения про себя используют специальные тексты, предназначенные для «разминки».

В 6-м классе школьники могут читать весь рассказ (небольшой по объему) из учебника сначала про себя, а потом вслух с предварительной подготовкой к восприятию его содержания.

Начиная с 7-го класса, оба вида чтения постоянно используются параллельно. Школьники читают часть текста вслух, некоторые абзацы по заданию учителя — про себя; одну главу разбирают в классе, читая ее вслух, другая дается для самостоятельного молчаливого чтения дома. >

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какое место в специальной (коррекционной) школе отводится чтению вслух и про себя? Каково значение каждого из этих видов чтения?

2. Укажите трудности, которые испытывают учащиеся при чтении про себя. Чем они вызваны?

3. Какова методика работы над развитием у школьников умения читать про себя?

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ

Совершенствованию техники чтения, расширению кругозора учащихся, развитию умения черпать информацию из книг в период обучения в школе и после ее окончания способствует правильная организация внеклассного чтения. Низкий уровень любознательности, медленный темп чтения, непонимание смысла прочитанного, неумение правильно выбирать книгу исходя из своих возможностей затрудняют этот вид деятельности для учеников коррекционной школы.

Узость читательских интересов умственно отсталых учащихся, их несамостоятельность, примитивность, ограниченность мотивов чтения неоднократно подчеркивались психологами и педагогами.

Руководство учителя внеклассным чтением детей направлено на развитие у них интереса к книге, к самостоятельному чте-

нию. Мероприятия, которые проводят учитель, воспитатель и школа в целом, могут быть следующими:

1. Подготовительная работа в 1—2-м классах, в содержание которой входят:

а) обязательное чтение школьниками детских книг, интересных и доступных для учеников данного возраста. При этом следует не столько увеличивать количество книг, сколько неоднократно возвращаться к одним и тем же любимым детям произведениям. Нужно помнить, как формируется любовь к книге у дошкольников с нормальным интеллектом: дети требуют еще и еще раз читать уже дословно заученный ими текст. Книга, которую читают детям, хорошо иллюстрирована и невелика по объему. Время на данный вид деятельности выделяется как на уроках, в первую очередь на уроках чтения, так и вне их. Учитель может оставлять от занятия 5—10 мин, чтобы почитать детям интересную книгу и дать им тем самым возможность расслабиться и отдохнуть от напряженной учебной работы. Такой методический подход опирается на исследования И.Г. Еременко¹. Прослеженный им уровень работоспособности учащихся младших классов резко падает после 25 мин урока. Особенно данная тенденция характерна для учеников первого года обучения;

б) рассматривание учащимися иллюстраций в книге. Этот прием получил в методике название чтения-рассматривания. Он создает иллюзию совместного с педагогом чтения, когда дети, имея на парте такую же книгу, слушают текст и рассматривают картинки, переворачивают страницы одновременно с учителем, узнают по иллюстрациям ранее прочитанную книгу, вспоминают ее автора и заглавие;

в) изготовление и использование в работе с учащимися книжек-малышек с картинками, с подписями под ними в виде отдельных слов, предложений, коротких текстов. Каждому ученику подбирают книжку с тем речевым материалом, который доступен ему для самостоятельного чтения. К сожалению, в 1-м классе специальной школы нет возможности пользоваться книгами, изданными типографским способом. Умственно отсталым первоклассникам эти книги недоступны ни по содержанию, ни по набору буквенных знаков. Речевой материал для самодельных книжек-малышек подбирает учитель, а изготавливают их ученики старших классов. Некоторые из них оказываются в состоянии и проиллюстрировать такую книжку. Примером текста, ко-

¹ См.: Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. — Киев, 1972.

торый используется в конце второго этапа обучения грамоте, может быть следующий: «У нас Му-ра. На-ша Му-ра ум-на. На, Му-ра, шар! А Му-ра: мур, мур и уш-ла». К тексту дана картинка с изображением кошки, и девочки, предлагающей ей шар. Другим вариантом книжки-малышки может быть такой, когда на каждой странице напечатаны отдельные слова и наклеены над ними кармашки. Ребенок должен прочитать слова и разместить в кармашки соответствующие готовые картинки.

Работа с книжками-малышками помогает расширить речевой материал, с которым работают дети, ускорить отработку техники послогового чтения. Ограниченность объема книги, возможность ее прочтения в один прием создают у первоклассника чувство определенного удовлетворения своей деятельностью. Во 2-м классе школьники могут читать книжки-раскладушки, которые издаются для детей младшего дошкольного возраста. В этих книгах мало текста и много картинок.

2. Наглядная агитация: изготовление книжных стендов, витрин, специальные выпуски газет, рассказывающие о книгах. Наличие в классе уголка внеклассного чтения, где стоит маленький стол, висят полка с книжками, листок по учету внеклассного чтения, на столе размещены детские журналы.

3. Организация первого знакомства с детской книгой, беседы учителя и библиотекаря со школьниками, демонстрация художественно оформленных книг, выступления учащихся класса с чтением сказок, стихотворений, драматизация фрагментов из художественных произведений в исполнении старшеклассников.

4. Создание праздничной обстановки при записи в библиотеку; подготовка библиотечных работников и актива библиотеки к этому дню, наглядный показ, как надо выбирать книгу, упреждение каждого ученика в самостоятельном выборе книги, в объяснении мотива выбора той или иной книги.

5. Чтение учителями, воспитателями отрывков из книги с захватывающим сюжетом, предложение дочитать книгу самостоятельно.

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

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

Работа по внеклассному чтению в специальной (коррекционной) школе может дать положительные результаты только в том случае, если она проводится регулярно. В настоящее время

во многих школах внеклассное чтение включается в распорядок дня. Как свидетельствует практика, эффективнее эта работа осуществляется при условии, что время на нее отводится ежедневно в пределах 30 мин, а не 2 раза в неделю по 2 ч.

Одно из методических требований к работе по внеклассному чтению — постоянный контроль учителя, воспитателя за чтением каждого ученика, за его умениями понимать сюжет произведения, сохранять интерес к нему. Контроль должен осуществляться в двух направлениях.

Первое направление — это помощь детям в осознании читаемого. Педагог составляет специальный вопросник, на который учащиеся должны дать ответы в процессе чтения; проводит беседу с детьми, когда книга еще не дочитана, чтобы убедиться, понимают ли они содержание, вовремя дать объяснения. Такая беседа, по-новому осветив уже прочитанный материал, заставляет ребенка правильнее понять и оценить поступки героев книги, описываемые события, делает более интересным и доступным последующее чтение.

Можно также организовывать просмотры видео- или диафильмов, поставленных на основе литературного произведения.

Второе направление — это учет прочитанных книг и заключительная работа после чтения. Виды работы могут быть разными: обобщающая беседа с учениками о прочитанных книгах (полезно, когда ее проводит и библиотекарь школы); оформление наглядного листка с изменением в каждом новом учебном году его внешнего вида и характера заполнения (предельно важное требование для сохранения у учащихся интереса к работе с ним). С 6-го класса вводится дневник учета прочитанных книг, что не исключает параллельного ведения наглядных листков.

Листки учета могут иметь примерно такую форму.

1—2-й классы

АНЯ
БОРЯ ППП

В учетном читательском листке в 1—2-м классах записываются имена детей и первая буква фамилии, если есть одинаковые имена. Не следует опасаться, что первоклассники могут не

следних абзаца он предлагает им прочитать про себя и ответить на вопрос: «Как поступили дедушка и внук, заметив на сучке березы рану?» Подготовительная беседа перед чтением рассказа поможет третьеклассникам понять самостоятельно прочитанный текст и ответить на вопрос.

В 4-м классе количество текста для чтения 'про себя возрастает. Однако сохраняется и молчаливое чтение. В основном его организуют после чтения вслух либо учителем, либо самими детьми. Для полного самостоятельного чтения про себя используют специальные тексты, предназначенные для «разминки».

В 6-м классе школьники могут читать весь рассказ (небольшой по объему) из учебника сначала про себя, а потом вслух с предварительной подготовкой к восприятию его содержания.

Начиная с 7-го класса, оба вида чтения постоянно используются параллельно. Школьники читают часть текста вслух, некоторые абзацы по заданию учителя — про себя; одну главу разбирают в классе, читая ее вслух, другая дается для самостоятельного молчаливого чтения дома.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какое место в специальной (коррекционной) школе отводится чтению вслух ' и про себя? Каково значение каждого из этих видов чтения?

2. Укажите трудности, которые испытывают учащиеся при чтении про себя. Чем они вызваны?

3. Какова методика работы над развитием у школьников умения читать про себя?

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ

Совершенствованию техники чтения, расширению кругозора учащихся, развитию умения черпать информацию из книг в период обучения в школе и после ее окончания способствует правильная организация внеклассного чтения. Низкий уровень любознательности, медленный темп чтения, непонимание смысла прочитанного, неумение правильно выбирать книгу исходя из своих возможностей затрудняют этот вид деятельности для учеников коррекционной школы.

Узость читательских интересов умственно отсталых учащихся, их несамостоятельность, примитивность, ограниченность мотивов чтения неоднократно подчеркивались психологами и педагогами.

Руководство учителя внеклассным чтением детей направлено на развитие у них интереса к книге, к самостоятельному чте-

нию. Мероприятия, которые проводят учитель, воспитатель и школа в целом, могут быть следующими:

1. Подготовительная работа в 1—2-м классах, в содержание которой входят:

а) обязательное чтение школьниками детских книг, интересных и доступных для учеников данного возраста. При этом следует не столько увеличивать количество книг, сколько неоднократно возвращаться к одним и тем же любимым детям произведениям. Нужно помнить, как формируется любовь к книге у дошкольников с нормальным интеллектом: дети требуют еще и еще раз читать уже дословно заученный ими текст. Книга, которую читают детям, хорошо иллюстрирована и невелика по объему. Время на данный вид деятельности выделяется как на уроках, в первую очередь на уроках чтения, так и вне их. Учитель может оставлять от занятия 5—10 мин, чтобы почитать детям интересную книгу и дать им тем самым возможность расслабиться и отдохнуть от напряженной учебной работы. Такой методический подход опирается на исследования И.Г. Еременко¹. Прослеженный им уровень работоспособности учащихся младших классов резко падает после 25 мин урока. Особенно данная тенденция характерна для учеников первого года обучения;

б) рассматривание учащимися иллюстраций в книге. Этот прием получил в методике название чтения-рассматривания. Он создает иллюзию совместного с педагогом чтения, когда дети, имея на парте такую же книгу, слушают текст и рассматривают картинки, переворачивают страницы одновременно с учителем, узнают по иллюстрациям ранее прочитанную книгу, вспоминают ее автора и заглавие;

в) изготовление и использование в работе с учащимися книжек-малышек с картинками, с подписями под ними в виде отдельных слов, предложений, коротких текстов. Каждому ученику подбирают книжку с тем речевым материалом, который доступен ему для самостоятельного чтения. К сожалению, в 1-м классе специальной школы нет возможности пользоваться книгами, изданными типографским способом. Умственно отсталым первоклассникам эти книги недоступны ни по содержанию, ни по набору буквенных знаков. Речевой материал для самодельных книжек-малышек подбирает учитель, а изготавливают их ученики старших классов. Некоторые из них оказываются в состоянии и проиллюстрировать такую книжку. Примером текста, ко-

¹ См.: Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. — Киев, 1972.

торый используется в конце второго этапа обучения грамоте, может быть следующий: «У нас Му-ра. На-ша Му-ра ум-на. На, Му-ра, шар! А Му-ра: мур, мур и уш-ла». К тексту дана картинка с изображением кошки и девочки, предлагающей ей шар. Другим вариантом книжки-мальшки может быть такой, когда на каждой странице напечатаны отдельные слова и наклеены над ними кармашки. Ребенок должен прочитать слова и разместить в кармашки соответствующие готовые картинки.

Работа с книжками-мальшками помогает расширить речевой материал, с которым работают дети, ускорить отработку техники послогового чтения. Ограниченность объема книги, возможность ее прочтения в один прием создают у первоклассника чувство определенного удовлетворения своей деятельностью. Во 2-м классе школьники могут читать книжки-раскладушки, которые издаются для детей младшего дошкольного возраста. В этих книгах мало текста и много картинок.

2. Наглядная агитация: изготовление книжных стендов, витрин, специальные выпуски газет, рассказывающие о книгах. Наличие в классе уголка внеклассного чтения, где стоит маленький стол, висят полка с книжками, листок по учету внеклассного чтения, на столе размещены детские журналы.

3. Организация первого знакомства с детской книгой, беседы учителя и библиотекаря со школьниками, демонстрация художественно оформленных книг, выступления учащихся класса с чтением сказок, стихотворений, драматизация фрагментов из художественных произведений в исполнении старшеклассников.

4. Создание праздничной обстановки при записи в библиотеку; подготовка библиотечных работников и актива библиотеки к этому дню, наглядный показ, как надо выбирать книгу, упреждение каждого ученика в самостоятельном выборе книги, в объяснении мотива выбора той или иной книги.

5. Чтение учителями, воспитателями отрывков из книги с захватывающим сюжетом, предложение дочитать книгу самостоятельно.

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

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

Работа по внеклассному чтению в специальной (коррекционной) школе может дать положительные результаты только в том случае, если она проводится регулярно. В настоящее время

во многих школах внеклассное чтение включается в распорядок дня. Как свидетельствует практика, эффективнее эта работа осуществляется при условии, что время на нее отводится ежедневно в пределах 30 мин, а не 2 раза в неделю по 2 ч.

Одно из методических требований к работе по внеклассному чтению — постоянный контроль учителя, воспитателя за чтением каждого ученика, за его умениями понимать сюжет произведения, сохранять интерес к нему. Контроль должен осуществляться в двух направлениях.

Первое направление — это помощь детям в осознании читаемого. Педагог составляет специальный вопросник, на который учащиеся должны дать ответы в процессе чтения; проводит беседу с детьми, когда книга еще не дочитана, чтобы убедиться, понимают ли они содержание, вовремя дать объяснения. Такая беседа, по-новому осветив уже прочитанный материал, заставляет ребенка правильнее понять и оценить поступки героев книги, описываемые события, делает более интересным и доступным последующее чтение.

Можно также организовывать просмотры видео- или диафильмов, поставленных на основе литературного произведения.

Второе направление — это учет прочитанных книг и заключительная работа после чтения. Виды работы могут быть разными: обобщающая беседа с учениками о прочитанных книгах (полезно, когда ее проводит и библиотекарь школы); оформление наглядного листка с изменением в каждом новом учебном году его внешнего вида и характера заполнения (предельно важное требование для сохранения у учащихся интереса к работе с ним). С 6-го класса вводится дневник учета прочитанных книг, что не исключает параллельного ведения наглядных листков.

Листки учета могут иметь примерно такую форму.

1—2-й классы

АНЯ

БОРЯ

ПП

В учетном читательском листке в 1—2-м классах записываются имена детей и первая буква фамилии, если есть одинаковые имена. Не следует опасаться, что первоклассники могут не

знать всех букв в своем имени. Они запоминают конфигурацию слова в целом. В листке отмечают все книги независимо от того, читал ученик текст или отдельные слова. Это дает возможность слабо читающим детям чувствовать себя равными со всеми. Листок заполняется в течение месяца (срок его действия можно сократить или увеличить). Лучшие читатели поощряются.

В 1-м классе можно учитывать самодельные книжки-малышки, во 2-м — книжки-раскладушки, издаваемые для дошкольников.

3-й класс

В 3-м классе учащиеся начинают читать книги из рекомендательного списка. Названия прочитанных книг вписывают в учетный листок. Так же как и в 1—2-м классах, его действие рассчитано в среднем на один месяц. Затем на этот листок накладывается другой с названиями новых книг. В конце каждой четверти на уроке чтения можно подводить итог прочитанного.

3-й КЛАСС			
ФАМИЛИЯ, ИМЯ УЧЕНИКА	НАЗВАНИЯ КНИГ		
	«КАРАСИК»	«В СТЕПИ»	«ЗОЛУШКА»
ИВАНОВ САША	○	○	
СОМОВА ЛЕНА	○		○

4-й класс

В 4-м классе можно использовать другой вариант учетного листка. На стенде помещают список рекомендуемой литературы и приклеивают изображение корзинки, куда вставляются картонные лепестки цветов. Ежемесячно обновляются список литературы и круглая белая вставка — сердцевина цветка. Прочитавший книгу наклеивает на белый круг ту геометрическую фигуру, под которой значится эта книга. Если геометрические фигуры даны в цвете, их может быть только три: круг, квадрат и треугольник.



5-й класс

В 5-м классе учетный листок ведется исходя из требований программы. На каждого ученика заполняется лист. Поскольку на стенде эти листы займут много места, рациональнее комплектовать их в альбом. На листке написаны фамилия ученика и названия тех граф, которые пятиклассники должны заполнять по мере прочтения книг. Для оформления каждой графы заготавливают полоски бумаги, которые вставляются в прорези. По желанию ученика к прочитанной книге может быть выполнен и рисунок. Его также вставляют в прорези. В верхнюю часть листка вписывается количество прочитанных книг. Каждая прочитанная книга фиксируется в этой графе.

ФАМИЛИЯ УЧЕНИКА	КОЛИЧЕСТВО ПРОЧИТАННЫХ КНИГ	РИСУНОК
АВТОР		
НАЗВАНИЕ		
ГЛАВНЫЕ ГЕРОИ		

6-й класс

В 6-м классе с введением дневника внеклассного чтения отпадает необходимость развернутого заполнения учетного листка. Однако для сохранения внешнего побуждающего стимула его

можно использовать, изменив подход к ведению учета книг. На листке дети сами проставляют количество страниц, прочитанных за истекшую неделю. Новизна подхода к заполнению учетного листка, дух соревнования создают благоприятные условия, ^обуждающие школьников к чтению.

В последующих классах, как показали наши наблюдения и специальные исследования студентов, учетные листки теряют эффективность.

Заключительным этапом контроля являются уроки внеклассного чтения, которые проводятся в соответствии с программными требованиями, начиная с 5-го класса, один раз в месяц. Для того чтобы эти уроки выполняли не только функцию контроля за пониманием читаемого, но и (а это главное) работали на развитие читательских интересов, они должны отличаться по методике организации от уроков классного чтения. Так, методика уроков внеклассного чтения должна реализовывать следующие принципы: подготовленность учащихся к урокам (на это отводится целый месяц); предельная самостоятельность школьников на самих уроках (достигается за счет длительной подготовки); праздничность уроков (нетрадиционные формы работы: различного вида игровые задания, подготовленные заранее выступления детей и др.).

Заключительным этапом работы по внеклассному чтению являются различные мероприятия, которые подводят итог чтению одной или нескольких книг одного автора, книг по определенной теме или какого-либо из литературных жанров. К таким мероприятиям могут относиться: праздники книги, конференции, вечера сказок, игра-конкурс, конкурс рисунков к литературным произведениям, конкурс чтецов и др.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какова роль внеклассного чтения в развитии учащихся специальной школы?
2. В чем заключаются трудности организации внеклассного чтения? Как они преодолеваются?
3. Раскройте содержание подготовительной работы к внеклассному чтению.
4. Расскажите о мероприятиях, направленных на развитие у школьников интереса к книге.
5. Опишите систему учета внеклассного чтения, которая существует в вашей школе или которую вы наблюдали во время практики.
6. Как организуются и готовятся внеклассные мероприятия, связанные с чтением книг? Каково их значение?
7. Покажите специфику урока внеклассного чтения, отличающую его от урока по классному чтению.

Литература

- Баширова Т.Е.* Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. — 1991. — № 5.
- Гнездилов М.Ф.* Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965.
- Лалаева Р. И.* Устранение нарушения чтения у учащихся вспомогательной школы. — М., 1978.
- Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н.* Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987.
- Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
- Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей: Русский язык. — М., 1991.
- Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников / Под ред. В.Г. Петровой и др. — М., 1988 (статьи И.В. Беляковой, В.В. Воронковой и В.Г. Петровой, Н.К. Сорокиной, В.А. Сумароковой).
- Светловская Н.Н.* Методика внеклассного чтения. — М., 1991.
- Сумарокова В.А.* Оптимизация усвоения учебного материала с учетом развития памяти умственно отсталых школьников. — М., 1986.

1

Глава V

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ

1.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ И ПРАВОПИСАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Отвлеченность грамматических понятий и орфографических правил представляет значительное препятствие в усвоении этого материала учащимися не только коррекционной, но и массовой школы. Для того чтобы ребенок овладел знаниями, умениями и навыками по грамматике и орфографии, необходимо, чтобы у него к этому моменту сформировались первоначальные языковые обобщения. Это значит, что он должен уметь выделять фонему в слове в любых позиционных положениях, чувствовать морфологический состав слова, общую значимость каждой его части (приставки, корня, суффикса, окончания), выделять слово как самостоятельную речевую единицу, иметь достаточный запас слов. Результатом отсутствия у детей языковых обобщений, как пишет Р.Е. Левина, «оказывается разрыв между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалом». Этот раз-

¹ См.: *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961. — С. 97.

рыв у умственно отсталых детей проявляется особенно отчетливо. Его ликвидация и составляет суть коррекционной работы на уроках русского языка в специальной школе.

Особенности освоения умственно отсталым^ детьми грамматики и правописания заключаются в следующем:

1) механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил. В результате школьники, запомнив формулировку, совершенно не понимают ее сути. Нередко можно наблюдать, как дети, четко запомнив грамматическое определение или орфографическое правило, оказываются не в состоянии справиться с выполнением практического задания, связанного с данным материалом;

2) фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не учитывая его многоплановости. Например, они относят слово *конь* к существительным 3-го склонения, ориентируясь только на мягкий согласный в конце слова и забывая определить род существительного. Или: проверяя слова с глухим и звонким согласным, дети заботятся только об изменении этих слов, не учитывая второго необходимого при этом условия — постановки гласной после проверяемой согласной;

3) замена сложного правила более простым на основе случайных, несущественных признаков. Так, выполнение упражнений, где в примерах подлежащее оказывается на первом месте, вырабатывает косный стереотип в определении подлежащего как слова, которое стоит в начале предложения. В результате сложное понятие об одном из главных членов предложения оказывается упрощенным;

4) смешение грамматических понятий и орфографических правил, которое происходит или на основе неточного знания правила (что менее типично), или в силу свойственной умственно отсталым учащимся тенденции к уподоблению сходных понятий. Эта особенность выступает в таких, например, случаях, когда безударную гласную они проверяют путем замены слова другим, в котором после согласной стоит гласная, или когда глагол ученик определяет с помощью вопроса **что? И т.п.**

Смешение правил может происходить и при их полном различии на основе случайных сходных признаков. Так, в именах существительных 1-го склонения (типа *Мама, Саша*) в предложном падеже школьники пишут окончание -и, мотивируя это тем, что после *ж* и *ш* пишется и;

5) быстрое забывание грамматического и орфографического материала. Знания и умения у умственно отсталых детей чаще

всего очень непрочны и без постоянного повторения или при изменении системы работы утрачиваются;

6) неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике. Эта особенность связана не только с теми факторами, о которых говорилось выше, но и с недостаточной сформированностью умения переносить полученные знания из одних условий в другие. В результате правило, применяемое учениками в процессе упражнений, не используется ими в диктантах и тем более в самостоятельных творческих работах.

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

Вопросы и задания для самопроверки

1. Объясните причину тех трудностей, которые возникают у школьников при изучении ими грамматики и правописания.

2. Раскройте особенности усвоения данного раздела программы умственно отсталыми детьми и приведите конкретные примеры.

3. Докажите, что изучение грамматики и правописания имеет большое значение для коррекции недостатков мышления и речи, для общего развития учеников специальной школы.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ КАЖДОГО ЭТАПА

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

Структурно процесс обучения по данному разделу распадается на два этапа: 2—4-й и 5—9-й классы. Во 2—4-м классах проводятся **подготовительные практические грамматические упражнения** на анализ звукового состава речи, графическое кодирование звуков, образование слов с помощью некоторых словообразовательных элементов, формообразование, составление и употребление простого предложения.

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

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

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

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

В процессе закрепления материала школьники с известной долей самостоятельности неоднократно выполняют упражнения на сравнение различных словоформ: *режут ножом, а едят ... (ложка); пеналы купили брату и ... (сестра); у него нет ... и ... (ручка и карандаш)*.

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

предложения, правописания слов с непроверяемой безударной гласной.

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

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

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

В 5—9-м классах изучается **элементарный курс практической грамматики**. Как уже говорилось ранее, этот учебный предмет отличается от лингвистических дисциплин, во-первых, специальным отбором материала, который осуществляется с учетом его частотности в речи, практической значимости, малой научной дифференцированности, во-вторых, структурой размещения материала в программе (концентризм), в-третьих, особой целевой установкой. Главная цель изучения практической грамматики — поднять на более высокий уровень речевую практику

учащихся за счет осознания ими основных законов языка. Именно на эту цель указывал Л.С. Выготский, когда писал, что «...и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи»¹.

Задачи грамматики и правописания в старших классах следующие.

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

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

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

В программе по русскому языку для старших классов широко представлены различные виды работ по развитию связной устной

речи. Основное внимание при этом обращается на отработку ее монологической формы: рассказа по картине, рассказа на основе имеющегося опыта, пересказа литературного произведения, отчета о трудовом процессе и др.

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

Сообщение умственно отсталым школьникам такого большого для них количества грамматического материала направлено на достижение основных целей обучения — совершенствования речи детей, подготовки их к жизни. **Грамматические знания нужны этим школьникам постольку, поскольку помогут им овладеть грамотным письмом и будут способствовать развитию речи и мышления.** Поэтому все, что ведет к излишнему теоретизированию, следует исключить из процесса преподавания грамматики в специальной (коррекционной) школе. Так, в программе по русскому языку конкретно указаны темы из области грамматики, которые изучаются в ходе практической работы: «Союзы», «Сложносочиненные и сложноподчиненные, бессоюзные предложения». Дети учатся грамотно писать наиболее употребительные глаголы I и II спряжений, правильно применять их в речи, строить не только простые, но и сложные предложения с помощью различных союзов.

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

Менее важная роль в старших классах принадлежит индивидуальной работе на уроках. У школьников после первых четырех лет обучения наблюдаются явные продвижения в общем развитии, в умении сохранять внимание на длительное время, так что большинство из них способны работать фронтально. Исключения составляют дети с более глубокими нарушениями умствен-

¹ Выготский Л.С. Собр. соч. - М, 1982, - Т.

ной деятельности, с локальными поражениями в области какого-либо анализатора. По отношению к ним сохраняется индивидуальный подход до конца обучения (некоторые ученики занимаются по особой программе).

Вопросы и задания для самопроверки

1. Объясните, в чем заключается условность употребления термина «грамматика» в специальной (коррекционной) школе.
2. Назовите принцип, на основе которого построена программа обучения русскому языку в специальной школе. В чем суть этого принципа?
3. Перечислите задачи этапа практических грамматических упражнений. Каковы цели этого этапа?
4. Какие факторы лежат в основе построения курса практической грамматики?
5. Каковы задачи и содержание обучения грамматике и правописанию в старших классах?
6. Объясните, как должна сочетаться работа над теоретическим материалом с практическими занятиями в 5—9-м классах.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

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

На данный этап (в действующей программе раздел имеет название «Грамматика, правописание и развитие речи») отводится 5 ч в неделю во 2—3-м классах и 4 ч — в 4-м классе.

Впервые термин «практические грамматические упражнения» для обозначения системы занятий длительного периода был введен М.Ф. Гнездиловым. Им же разработаны и методические рекомендации к отдельным программным темам данного этапа¹. Большой вклад в решение методических проблем формирования первоначальных грамматических обобщений внес также И.П. Корнев².

¹ См.: *Гнездилов М.Ф.* Практические грамматические упражнения в младших классах вспомогательной школы. — М., 1956.

² См.: *Корнев И.П.* Обучение русскому языку во вспомогательной школе. — М., 1955.

М.Ф. Гнездилов определял цель этой системы занятий как «правильно организованную речевую практику учащихся, в процессе которой слагаются первоначальные обобщения языковых явлений, служащие в дальнейшем основой для формирования грамматических понятий»¹.

В предыдущих параграфах отмечалось, что необходимость в организации специальной речевой практики обусловливается общим и, в частности, речевым недоразвитием умственно отсталых детей.

В дошкольный период, общаясь со взрослыми и своими сверстниками, дети с нормальным интеллектом накапливают достаточный речевой опыт. Они на практическом уровне осваивают до школы грамматический строй речи. Психологи, изучая речь дошкольников с нормальным развитием, отмечают у них большой словарный запас (до 3500 слов к шести годам²), правильное использование не только простых, но и сложных предложений, умение связно рассказывать, а главное — устойчивый интерес к языку и пристальное внимание к языковой материи. В возрасте от двух до пяти лет дети овладевают первоначальными фонетическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями, степень осознанности которых оценивается леихологами по-разному. Некоторые ученые полагают, что языковые обобщения формируются у детей в норме исключительно на уровне интуиции, без осознания употребляемых законов языка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова). Другие полагают, что языковые обобщения уже в дошкольном возрасте находятся на уровне неотчетливого осознания (Д.Б. Эльконин, С.Ф. Жуйков, Л.Е. Журова). Вместе с тем все авторы указывают на предельную речевую активность нормальных детей, на их готовность к школьному обучению.

А.Н. Гвоздев, характеризуя степень сформированности речи детей в норме, отмечал, что к началу обучения в школе ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая тонкие, действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, «...что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления»³.

¹ См.: *Гнездилов М.Ф.* Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. — М., 1959. — С. 130.

² См.: *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей. — М., 1972. — С. 37.

³ *Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — М., 1961. — С. 189.

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

Сниженность у аномальных детей общего познавательного интереса к окружающему миру, как следствие нарушенного интеллектуального развития, препятствует познанию мира вещей, но в еще большей степени сказывается на отношении к речи. Умственно отсталый ребенок, овладевая речью, не проявляет интереса к языковой материи, у него не возникают первоначальные языковые обобщения. По данным исследований Г.В. Кузнецовой и Н.А. Костандяна, первые попытки словотворчества проявляются у умственно отсталых детей крайне редко и только в девяти-десятилетнем возрасте в результате обучения (у детей в норме — в возрасте от двух до пяти лет). К тому же сокращенный, из-за более позднего становления речи, срок речевой практики не позволяет умственно отсталым дошкольникам приобрести к началу школьного обучения необходимый речевой опыт.

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

Как уже говорилось выше, на данном этапе обучения решаются следующие задачи: формирование у детей первоначальных языковых обобщений и познавательного интереса к языку; совершенствование производительной стороны речи; уточнение, расширение и активизация словарного запаса; правильное построение и употребление в речи простого предложения; овладение навыками связной устной речи и первоначальными навыками связной письменной речи.

Система практических грамматических упражнений включает следующие темы:

1. Звуки и буквы.
2. Слова, обозначающие предметы. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
3. Имена собственные.
4. Слова, обозначающие действия предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
5. Слова, обозначающие признаки предметов. Практические упражнения в слово- и формообразовании.
6. Предлог.

7. Родственные слова. Практические упражнения в словообразовании.

8. Простое предложение.

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

К проведению практических грамматических упражнений предъявляется ряд методических требований. Частично эти требования были сформулированы еще в работах М.Ф. Гнездилова. Одно из первых требований, вытекающее из самого названия данного этапа, заключается в том, что «...подведение учащихся к первоначальным обобщениям в области языка должно идти не путем хотя бы максимально упрощенных, словесных разъяснений, а в плане чисто практических упражнений»¹. Так, для ознакомления первоклассников с термином «слово» педагог предлагает ученикам рассмотреть предметы на столе и назвать их. Один ребенок называет предметы, а другой по заданию учителя повторяет все слова, которые были произнесены. По мере воспроизведения слов на доске появляются полоски, графически изображающие слова. Класс вспоминает, какое слово было названо первым, вторым, третьим. Над каждой полоской после произнесения слова прикрепляется картинка с изображением соответствующего предмета. Ученики показывают, где нарисован предмет и где написано слово, которое его обозначает.

Следующее упражнение на этом уроке выполняется в виде игры. Учитель называет ряд слов, а дети повторяют их, сохраняя ту последовательность, в которой они были произнесены педагогом, и соотносят их с предметами или предметными картинками. Правильное воспроизведение поощряется игровой фишкой.

В процессе многократных упражнений первоклассники начинают правильно оперировать термином «слово», самостоятельно подбирают слова, а затем и выделяют их из предложения. В результате сам термин усваивается чисто практически, без его определения.

Практическое, или дотеоретическое, изучение языка в условиях специальной (коррекционной) школы предполагает **опору на сознательную деятельность детей**. Это второе методическое требование. В отличие от интуитивного уровня, или уровня нечеткого осознания, который характерен для овладения до-

¹ Гнездилов М.Ф. Практические грамматические упражнения в младших классах вспомогательной школы. — М., 1956. — С. И. 8 Б-150

школьниками с нормальным интеллектом первоначальными языковыми обобщениями, умственно отсталые школьники в условиях специального обучения усваивают их сознательно, под руководством учителя. При этом роль осознания возрастает по мере усложнения материала, наблюдения и выделение конкретных признаков, присущих изучаемой языковой категории.

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

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

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

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

Надо отметить, что осознанное овладение первоначальными языковыми обобщениями не противоречит практическому характеру деятельности учащихся с языковым материалом. Осознание фонетических, морфологических, синтаксических признаков осуществляется в процессе упражнений, которые даются в строгой системе. Каждое упражнение или их группа служит последовательной отработке определенного признака, присущего изучаемой языковой категории.

Отсюда вытекает очередное требование к проведению практических грамматических упражнений — их **определенная последовательность, способствующая выработке системности в речевой деятельности учащихся.** Аргументируя данное требование, М.Ф. Гнездилов указывал, что речевые системы у умственно от-

сталых детей неправильны, недифференцированы и неустойчивы. Развивать их, придавать им большую гибкость можно лишь в том случае, если практические грамматические упражнения будут заключать в себе данную систему и последовательно отрабатывать каждое ее звено. Например, знакомя школьников со словами, обозначающими признаки предметов, учитель поэтапно вводит элементы нового, совокупность которых составляет суть данного языкового явления.

Порядок изучения данной темы может быть представлен следующим образом:

1. Цвет — это признак предмета. Слово — название признака. О признаке и его названии можно спросить с помощью вопросов: *какой? какая? какое? какие?*

2. У каждого предмета может быть несколько признаков: цвет, форма, величина, вкус. Об этих признаках и их названиях можно также спросить, задав вопросы: *какой? какая? какое? какие?*

3. У предметов могут быть и другие признаки (материал, из которого они сделаны, качества). К этим признакам и их названиям мы можем задать те же вопросы.

4. По нескольким названиям признаков мы можем узнать предмет. К одному и тому же предмету мы можем записать несколько названий признаков.

5. Предметы можно сравнивать по их признакам. К названиям этих признаков вопрос задается от предмета или его названия: *Эта лента (какая?) длинная. А эта лента (какая?) короткая. Река (какая?) широкая, а ручей (какой?) узкий.*

6. Названия признаков согласуются с названием предмета. *Книга (интересный), цветок (яркий), дерево (большой).*

7. Текст может быть распространен словами, обозначающими признаки предметов. В этом случае мы больше узнаем о самом предмете, лучше его представляем. Название признака согласуется с названием предмета.

8. В составляемые предложения и тексты можно включать названия признаков. Их надо согласовывать с названиями предметов.

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

Формирование первоначальных языковых обобщений должно проводиться с **опорой на наглядно-практическую деятельность детей**. Это еще одно из важных требований системы практических грамматических упражнений. В языке фиксируется все то, что существует в реальном мире. Многие недостатки речевого развития умственно отсталых школьников, в частности, бедность словаря и синтаксических конструкций, аграмматизмы в построении предложений, связаны в первую очередь с непониманием мира вещей и явлений и их взаимосвязей.

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

в корзинке



из корзинки



на корзинке



с корзинки



у корзинки



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

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

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

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

Несмотря на допонятийный, дотеоретический характер усвоения языкового материала, требование **его научности остается неизменным** и в условиях проведения практических грамматических упражнений. Конечно, умственно отсталые учащиеся, усваивая, например, звуко-буквенный состав нашей речи, не могут понять всей сложности соотношения фонетики и графики, взаимодействие которых характеризуется многофакторностью. Поэтому, учитывая предельно ограниченные возможности учеников младших классов, но не нарушая принципа научности, методика предлагает либо сообщать частичные сведения, либо формировать деятельность по аналогии.

Так, при анализе слов с мягким знаком важно показать, что количество звуков и букв в них не совпадает. Для первоначального анализа берутся слова, где все остальные звуки, кроме мягкого согласного на конце, точно обозначаются буквой (*конь, лось, жарь* и др.)- В этих словах ученики называют каждый звук, подсчитывают их число, затем слова записывают, устанавливая количество букв. Учитель объясняет, как обозначается мягкость согласных на конце и почему букв оказывается больше, чем звуков.

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

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

Вопросы и задания для самопроверки

1. Объясните суть термина «практические грамматические упражнения». Сравните этот термин с названием программного раздела во 2—4-м классах ныне действующей программы. Какое название точнее отражает содержание учебной работы и почему?
2. Перечислите основные темы этого раздела. Можно ли, исходя из их содержания, сказать, что основная целевая установка этапа практических грамматических упражнений — коррекция и совершенствование различных сторон речи учащихся? Докажите свое мнение.
3. Кратко охарактеризуйте каждое методическое требование, реализуемое на данном этапе работы.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ОБОБЩЕНИЙ ВО 2-4-м КЛАССАХ

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

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

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

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

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

Если изучение темы продолжается в последующих классах, усвоение нового, как всегда, предваряется подготовительным этапом. При этом актуализируется ранее усвоенный материал. Например, в 3-м классе кроме глаголов, отвечающих на вопросы *что делает?* и *что делают?*, вводятся другие глагольные формы, к которым можно поставить вопросы *что делал?* *что будет делать?* и *что сделал?*

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

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

Так, уже начиная с 3-го класса, школьники под руководством учителя подбирают «слова-родственники», ориентируясь на их смысловую близость. Например, изучается правописание словарного слова *комната*. После его разбора учитель спрашивает, как можно назвать маленькую комнату, растения, которые «живут» в комнате. В результате учащиеся записывают не одно, а три слова. В 4-м классе при изучении темы «Родственные слова» кроме признака близости (родственности) по смыслу вводится второй признак — общая часть (корень) и сообщается термин для обозначения этих слов.

Введение терминологии для фиксации других языковых категорий может осуществляться догматически, без анализа признаков, свойственных этой категории. Так усваиваются термины «слово», «предложение» и другие в 1-м классе и термины «предлог», «имена собственные» — в последующие годы обучения.

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

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

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

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

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

- группировка предметов по логическим группам: *Стол, шкаф, стулья — это ...;*
- классификация предметов по их признакам, местонахождению: *Из дерева сделаны...,...,...*;
- исключение третьего лишнего и соотнесение предметов с определенной родовой группой: *Книга, ручка, мяч;*

- сравнение предметов по их признакам, действиям: *Лягушка квакает, а утка...*;
- разложение целого на части и составление целого из частей: *Спинка, сиденье, четыре ножки — это ...*;
- отгадывание предмета по его признакам, действиям: *Желтый, овальный, кислый — это ...*;
- различение одного и множества предметов: *Это стол, а это ...*

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

Ценность логических упражнений заключается в том, что они способствуют правильному отражению в речи наблюдаемых признаков и связей, которые присущи предметам и явлениям окружающего мира, наполнению слова, предложению конкретным содержанием; делают употребление речевых единиц более точным; корригируют логику мыслительных операций.

Работа с упражнениями подобного рода фактически отражает естественный процесс становления знаний о языке, поскольку, как считают многие лингвисты, человек усваивает грамматические средства родного языка, «...выражая познанные связи действительности, и лишь много позже он узнает, что эти языковые явления можно описать в лингвистических категориях»¹.

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

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

¹ Сильдмэ И. Знания: Кошитоология. — Тарту, 1988. — С. 25.

К данной группе упражнений относятся:

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

словообразовательные: подбор «слов-родственников» (с 4-го класса — родственных слов); образование одной части речи от другой по вопросам или образцу (*свет — светит — светлый*);

лексические: подбор антонимов и синонимов (слов с противоположным и близким значением); работа с омонимами (*лук для еды и лук для стрельбы*), со словами, употребляемыми в переносном значении (*золотое кольцо и золотые руки*);

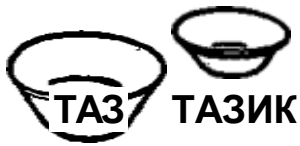
морфологические: классификация слов по их формально-логическому признаку (ответы на вопросы: **кто? что? что делает? какой?**); образование формы множественного числа (*книга — книги, мост — мосты*), падежных форм (*машина, у машины, к машине*), глагольных форм (*читает — читал — будет читать — прочитал, читал — дочитал*), форм субъективной оценки с опорой на наглядные средства, образец (*дом — домик, синий — синенький*);

синтаксические: образование словосочетаний (*красный платок, строгал доску, пел громко*); составление простых предложений, построение текста под руководством учителя.

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

Для сравнения буквенного и звукового состава слова важно, чтобы это слово находилось перед глазами учащихся (*мебель — 6 букв, а звуков на один меньше — 5, потому что ь звука не обозначает*). Работа по звуко-буквенному анализу выполняется также сначала с опорой на буквы красного и синего цвета, а затем на фишки такого же цвета (ЕЗ П ЕЭ СИ Е2 СП ~ музыка).

С различными наглядными опорами выполняются и морфологические упражнения. Так, образуя слова с помощью оценочных суффиксов, дети первоначально ориентируются на картинку и образец: *это /изП, это тазики, это винт\З, это ...П*; затем только на образец: *заяц — зайчик, стул — ...*



В качестве

наглядной опоры в морфологических упражнениях могут использоваться и схемы, которые помогают детям конкретнее представить значение каждого слова, например: *что делал?* — *играл* (долго играл} _____ ; *что сделал?* — *доиграл* (кончил играть) _____ | (бесконечная линия подчеркивает неограниченность действия во времени, вертикальная черта на второй прямой свидетельствует о том, что какое-то время ребенок играл, а потом закончил).

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

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

Синтаксические упражнения, кроме языковых целей — раскрытия значения словоформы (*вошел в дом, но вышел из дома*), определения типа предложения по интонации (вопросительное, восклицательное, повествовательное), главных и второстепенных членов, — выполняют и речевые задачи: закрепления умений пользоваться различными структурами простого предложения, правильно отвечать на вопросы, используя разнообразные словоформы (*Куда ты идешь? — Я иду в театр; Где ты был? — Я был в театре*).

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

Первая группа таких упражнений — это аналитические, требующие наблюдения за построением словосочетания или предложения и некоторого его анализа. Аналитические упражнения в большинстве своем выполняют чисто языковые задачи. Сюда относятся такие упражнения, как интонационно правильное чтение предложения в зависимости от знаков препинания; различение на слух в речи учителя количества сказанных им

Звуки и буквы

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

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

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

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

Рассмотрим подробнее методику работы над некоторыми темами данного раздела.

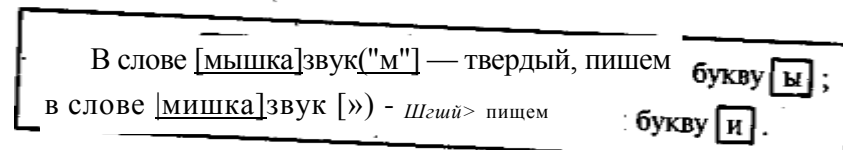
Различение мягких и твердых согласных опирается на точность слухового восприятия и кинестетического контроля, на четкость произносительных навыков. Вот почему, прежде чем вводить соответствующие термины для обозначения данных групп звуков, необходимо поупражнять школьников в умениях слышать разницу в произносимых звуках, точно воспроизводить их.

Для тренировки детям предлагается серия таких игр, как «Эхо», «Магнитофон», «Раз, два, три — без ошибок повтори» и др. В этих играх учитель дает задание услышать то, что он произнес, и точно воспроизвести звуковой или слоговой ряд. Например, педагог произносит *ль-л-ль* или *ля-ла-ля*, учащиеся, выполняя роль эха или магнитофона, повторяют за учителем.

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

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

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



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

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

Следующая фонетическая тема — это «**Звонкие и глухие согласные звуки и их различие**». Исследования В.И. Бельтюкова и Л.В. Неймана¹ показали, что эти оппозиционные звуки характеризуются значительной акустической близостью и потому особенно сложны для дифференциации. Это обстоятельство тем более должно приниматься во внимание в методике обучения умственно отсталых детей с их неполноценным фонематическим восприятием. В связи с этим возрастает и роль подготовительной работы, насыщенной игровыми приемами и наглядными опорами. Используемый в 1-м классе различный цвет для обозначения парных звонких и глухих согласных в «Городке букв», карточки со

¹ См.: Бельтюков В.И., Нейман Л.В. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. — М., 1958.

звончком и без него, тактильное ощущение дрожания гортани — все эти опоры для дифференциации продолжают действовать и в последующих классах, в первую очередь в работе с теми школьниками, у которых имеются наиболее серьезные нарушения фонематического восприятия.

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

Кроме игр, названных выше, можно использовать игры «Флажки», «Футбол», «Найти картинке ее домик» и другие (их описания см. в кн.: Дидактические игры на уроках русского языка в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1991).

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

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

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

Изучение темы начинают с разбора двухсложных слов, смысловоразличителем которых является ударение. Школьники рас-

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

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

— Прочитайте первое слово. Какой звук мы произнесли протяжно, громко, «ударили» голосом?

— А теперь прочитайте второе слово. Какой звук здесь мы «ударили», выделили голосом, произнесли громко, протяжно?

— Посмотрите, как я покажу это на письме. (Ставит знак ударения и объясняет, что он обозначает.)

— На что похож значок ударения (на гвоздик, на барабанную палочку)?

— Чем мы «ударяем» звук, когда произносим слово?

— Чем мы «ударяем» букву на письме?

— Запишите слова, поставьте значок ударения. Гвоздик забивайте аккуратно, чтобы букве не было больно. Посмотрите, как сделала это я.

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

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

Для отработки прочного навыка в определении ударных гласных необходимо научить детей произносить слова, акцентируя голосом любой из гласных звуков. Дети с нормальным интеллектом самостоятельно улавливают нелепость слова, над которым значок ударения поставлен неправильно. Уместенно отста-

лые школьники могут выполнять расстановку значков чисто формально, не контролируя себя произношением и не улавливая неверное звучание слова. Для того чтобы дети почувствовали разницу в произнесении слов в зависимости от места значка ударения, можно провести игру «Найди ошибку и исправь ее». Игра выполняется по рядам. Учитель записывает на доске слова и отмечает по ходу игры ударные гласные. При этом значок ударения может быть поставлен в некоторых словах неверно, например, «молоко». Ученики, по очереди из каждого ряда, читают слова, произносят их в соответствии со значком ударения и дают свое заключение о правильности или ошибочности расстановки значков. В случае неверной фиксации на доске гласной как ударной ученик называет ту гласную букву, на которую надо перенести значок. В зависимости от полноты ответа ученика оценивается одним или двумя баллами. В конце игры подводят итог, объявляется ряд-победитель.

Слово

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

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

1. Уточнение значений слов, которые имеются в речи школьников, соотнесение этих слов с определенными тематическими группами (игрушки, мебель, одежда, цвет, величина, черты характера, игровые и трудовые действия, речь людей и др.), расширение словаря каждой группы.

2. Разграничение представлений о предмете или явлении и его названии.

3. Практическое овладение некоторыми способами словообразования по аналогии, на основе грамматических вопросов (*что? — лес; какой? — ...*).

4. Формирование умения правильно употреблять в речи различные словоформы в зависимости от связи их с другими словами в предложении.

Разберем некоторые методические вопросы этого раздела.

Изучение темы «**Названия предметов, действий и признаков**»

тесно связано с тематикой уроков развития устной речи. Факти-

чески решение первой задачи осуществляется на этих уроках: у школьников уточняются и обогащаются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Изучаемые предметы и явления классифицируются по тематическим группам.

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

Во 2-м классе впервые вводятся темы «Предмет» и «Название предмета». Речевой материал для них отбирается таким образом, чтобы на начальном этапе работы у детей смысл слова «предмет» не вызывал затруднений, а совпадал с житейским представлением о нем. Детям предлагают назвать вещи, которые лежат на столе у учителя; посмотреть и назвать предметы, которые находятся в классе. Затем они узнают предметы на картинке. Учитель, предлагая первую картинку, вводит вопрос: *что это?* — и поясняет, что на картинке не сам предмет, а его рисунок, изображение. К доске поочередно выходят два-три ученика, которые демонстрируют классу другие картинки, спрашивая об изображенном. После подготовительной работы на доске открывают таблицу, и второклассники читают заголовки колонок (предмет, вопрос, название предмета), а потом рассматривают такую же табличку у себя в тетрадях.

Дальнейший анализ может происходить в такой последовательности:

—Прочитаем еще раз, что написано в первой колонке таблицы. Давайте нарисуем предмет, например, классную доску (учитель рисует на доске, учащиеся — в тетрадях). Какой предмет мы нарисовали?

—Что написано во второй колонке? Как мы спросим об этом предмете? (Записывается вопрос *что?* на доске и в тетрадях.)

—Прочитайте название третьей колонки. Теперь я задам самый трудный вопрос. Что мы должны написать здесь? (Если нужно, учитель помогает, спрашивая, какое название у этого предмета.) Что же надо записать? (Заполняется третья колонка.)

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

1. Постановка учебной задачи.

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

2. Знакомство с новым материалом.

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

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

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

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

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

Целенаправленную работу над формированием не только осознания грамматических форм, но и навыков их правильного использования следует проводить при изучении слов любой категории. В частности, первая грамматическая категория, с которой начинается работа по теме «Названия предметов», — это число имен существительных. Данная категория наиболее доступна детям, поскольку имеет прямое отражение реальной дей-

ствительности. Формировать представления о числе и умение точно обозначать его в речи необходимо с первого года обучения. С этой целью хорошо использовать картинки букваря, специальный дидактический материал. Учащимся предлагают сказать, где, например, нарисован шар, а где — шары, назвать картинки с изображением одного и нескольких предметов.

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

- стол П - один

- ТАРЕЛК [А] - ОДНА



-ТАРЕЛК[Й]-МНОГО



- стол [ЬП]- много

С опорой на эту таблицу идет образование множественного числа имен существительных.

Позднее вводится еще одна таблица и на ее основе отрабатывают изменение слов, обозначающих один и несколько предметов, с помощью окончаний *а — я*.

- КРЕСЛ [О~] - ОДНО



- КРЕСЛ Ш- МНОГО



- ДЕРЕВ [О] - ОДНО



-ДЕРЕВЬЦ]-МНОГО

Начиная с 3-го класса большое внимание при изучении темы «Названия предметов» уделяют использованию для словообразования оценочных суффиксов. Так же как при усвоении категории числа, школьники опираются на предметное содержание слов, а в работе сохраняется та же последовательность.

С помощью упражнений (без терминологических обозначений) отрабатываются:

- умение понимать значения слов, различающихся суффиксами оценки («Покажи на картинке, где таз, а где тазик»);
- умение называть с опорой на предметные картинки предметы, различающиеся по величине (*заяц — зайчик*);
- умение сравнивать предметы и называть их также с опорой на картинки (*стул — большой, а стульчик — маленький*);
- умение сравнивать слова, имеющие различные оценочные суффиксы. Для этого сравнения также дается наглядная опора. Она может быть представлена следующим образом:



- умение использовать слова с оценочными суффиксами, обозначающими маленький предмет или имеющими ласкательное значение (*Ира — имя девочки, Ирочка — ласковое имя девочки*).

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

Значительно сложнее идет отработка родовой принадлежности слов. В отличие от более конкретных значений числа и оценочных суффиксов в этой грамматической категории нет отчетливо выраженного предметного содержания. Исключение составляют слова, обозначающие одушевленные предметы и фиксирующие принадлежность к определенному полу (*Ира, Олег, учитель, учительница, тигр, тигрица*). Именно с этих слов и начинается в 3-м классе работа по родовой группировке слов. Подготовка к ней ведется с 1-го класса, когда школьники составляют предложения, отвечая на вопросы типа: «Кого мыла Маша?», «Кого катал Витя?» Упражнения такого рода остаются

актуальными и для второго года обучения. Рассматривая картинку и отвечая на вопросы, дети ориентируются на сам вопрос и предметное содержание, слов. Они учатся употреблять ту форму глагола прошедшего времени, которая соответствует роду действующего лица. Например: «Что сделал Жора?», «Что сделала собака?»

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

Мой папа.

Моя мама.

Мой дедушка.

Моя бабушка.

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

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

Платок мой, а рубашка...

Шапка моя, а костюм... . Витя

играл, а Кира учила уроки.

(Упражнения подобного рода важны и для перехода к новой форме глаголд, отвечающей на вопросы **что делал?, что сделал?**,

и для согласования названия признаков с названиями предметов.) В 4-м классе вводится подстановка местоимения к словам среднего рода.

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

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

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

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

На третьем году обучения школьники ведут целенаправленное наблюдение за изменением слов в зависимости от вопроса, учатся ставить морфологические и синтаксические вопросы (**над чем? где?**), в системе отрабатывают употребление словоформ в различных падежах и значениях.

Как показали наши исследования, наиболее доступной для понимания и употребления умственно отсталыми детьми является форма винительного падежа, выступающего в роли прямого дополнения, для обозначения объекта действия (*ловил рыбу*) и эта же форма с предлогом, обозначающая направление действия (*куда? — на каток*). Именно с данной падежной формы в этих значениях и должно открываться знакомство детей с падежными окончаниями и правильным употреблением словоформ.

Покажем на примере винительного падежа в значении объекта действия последовательность отработки материала по теме.

1. Выполнение действий по заданию учителя: «Лена, возьми ручку», «Саша, возьми пенал».
2. Составление предложений о Лене и Саше: «Что взяла Лена?», «Что взял Саша?»
3. Запись предложений на доске и в тетрадях.
4. Наблюдение за изменением гласных на конце слов (окончанием): «Это что?» (*Ручка.*) «Что взяла Лена?» (*Ручку.*)
5. Составление схемы с выделением окончаний.


пенал

6. Конструирование предложений на основе предметных картинок.

Папа читает (что?)



Газета!

Папа читает (что?)

журнал

7. Введение слов, обозначающих одушевленные предметы. Составление предложений по картинкам.

Лена ведет (кого?)



собака.

Миша ведет (кого?)



ослик

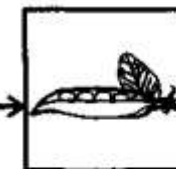
8. Составление схемы.

Ведет (кого?)

ослик\а\

9. Дополнение предложений по картинкам.

Мы видели в зоопарке (кого?)



Мы собирали в

огороде (что?)

10. Дополнение предложений по вопросам.

Зина нарисовала (что?)... .

11. Составление предложений по схеме и схематичным рисункам.



ЛЕПИЛ

12. Работа с деформированными предложениями.

Сестра, для, сшила, кукла, платье.

Мы, лесу, в, малина, собирали.

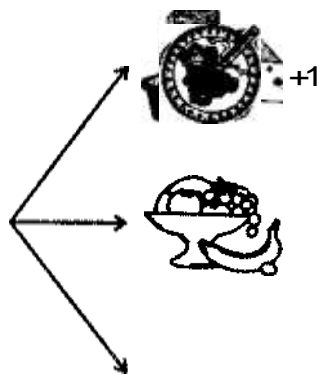
13. Составление предложений с использованием двух слов в винительном падеже.

Мы решили (что?)... и... (пример, задача).

Я ждала с работы (кого?)... и... (брат, сестра).

14. Составление предложений по сюжетным картинкам.

Примерно в такой же последовательности отрабатывается и форма предложного падежа в значении места действия. Ввиду орфографической трудности в падежных окончаниях большое внимание уделяется упражнениям типа:



Овощи лежат (где?) (в, на)

Вместо картинок могут даваться слова в скобках, но в любом случае должны быть показаны окончания словоформ.

В 3-м и 4-м классах школьников с формой родительного падежа в разных значениях учат активно использовать в речи: родительный падеж принадлежности (*книга у кого? — у Тани; книга*

чья?, кого? — Тани), места и направления действия (встал где?, у стола, дошел до чего? — до стола), части предмета (лист

у чего? — „ -----, -----

чего? — дерева), отсутствия предмета (нет чего? — карандаша).

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

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

Последним изучается творительный падеж, так как для него характерно многообразие окончаний (*-ой, -ей, -ом, -ем, -ью*) и он особенно часто употребляется умственно отсталыми детьми с ошибками¹. Первоначально творительный падеж дают в значениях, которые уже фигурировали в составляемых детьми предложениях: орудия, совместности и места действия; затем вводятся объектные отношения для обозначения профессии (*работал кем? — маляром*).

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

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

В отличие от введения понятия «названия предметов» тема «Названия действий» отрабатывается сначала на словах, указывающих на деятельность одушевленных предметов. Осознание детьми

¹ Подробнее о методике введения творительного падежа см. в кн.: Гнездилов М.Ф. Практические грамматические упражнения в младших классах вспомогательной школы. — М., 1956.

значений этих глаголов происходит легче, так как семантика последних близка представлениям школьников о самих действиях. Это глаголы движения, обозначающие трудовые и игровые процессы (*бежал, строгал, бросал*). Позднее вводят слова, обозначающие действия неодушевленных предметов (*река течет, деревья растут*), и, наконец, слова, называющие состояние, чувства, мыслительную и речевую деятельность человека (*краснеть, радоваться, думать, рассказывать*).

О методике знакомства с данной темой говорилось выше (см. с. 228). В процессе закрепления названий действий ученики тренируются в умении практически пользоваться различными грамматическими категориями глагола, такими, как число (2-й класс), время, род в прошедшем времени (3-й класс), лицо (4-й класс). Образование этих форм и употребление их в речи выполняются на основе речевых ситуаций, образцов, вопросов. В качестве одного из видов упражнений можно использовать редактирование в игровой форме. Например, Незнайка перепутал карточки со словами, в результате чего получились странные предложения: *Он играли. Я бежишь. Они идет. Ты пишу*. Учащимся следует помочь Незнайке правильно переставить карточки. В другом варианте игры учитель может произносить предложения с правильным или неверным согласованием. Дети одобряют их или исправляют ошибки, получая за верные ответы баллы либо игровые фишки.

В работе с названиями действий школьники вновь возвращаются к изученным формам имени: числу (2—4-й классы), роду (3—4-й классы). Для закрепления родовых окончаний глагола можно использовать следующий прием:

— Дима, иди к доске. Возьми мел. Что сделал Дима?

— Зина, теперь ты иди к доске. Тоже возьми мел. Что сделала Зина?

— Повторите слова, которые называют действия Димы и Зины. Запишите их. Дима напишет на доске название своего действия, а Зина — своего.

— О ком мы говорим «взял»? А о ком «взяла»? Сравните слова по буквам. Чем отличаются слова? Какую букву (окончание) мы прибавляем, когда говорим о девочке, о женщине? Вы делите у себя в тетрадь это окончание: *взял* — нет окончания, *взяла* — окончание *-а*.

После разбора грамматических признаков рода выполняются упражнения с другими названиями предметов и действий.

В работе по данной теме некоторое место должны занимать упражнения с образными средствами языка, когда учащиеся сравнивают предложения: *Девочка смеется. — Гриб смеется*. Вместе с детьми устанавливается, в каком предложении говорится о том, что бывает в жизни, а в каком — о том, что бывает в сказке. Школьники сами пробуют составить предложения с названиями действий (опорные слова предлагает учитель) в том и другом значениях. На уроках чтения внимание школьников специально обращают на подобные сочетания. Умение замечать образные средства языка, использовать под руководством учителя слова с переносным значением, объяснять сказанное («Почему гриб смеется? Над кем смеется? Нарисуй смеющийся гриб») — это еще один путь формирования лингвистического отношения к слову, чувства языка, развития речи и мышления.

Знакомство с **названиями признаков предметов**, так же как и с предыдущими темами, начинается со слов, которые фиксируют признаки предметов, воспринимаемые органами чувств (цвет, форма, величина, вкус, материал). После того как детей потренируют в постановке вопросов и выделении этой категории слов, вводят относительные прилагательные, обозначающие материал (*деревянный*), принадлежность (*школьный*), временные признаки (*осенний*). Методические позиции те же, что и в работе над предыдущими темами. Это осознание значений слов, наблюдение за грамматическими признаками (вопрос, окончание, сочетание со словами, обозначающими предметы), опора на наглядные и игровые приемы. Методика введения темы и последовательность работы над ней были раскрыты выше (см. с. 227).

Среди грамматических категорий, по которым у учеников младших классов формируют первоначальные обобщения, выделяется тема «**Предлог**». Термин вводится догматически, т.е. без объяснений и анализа признаков, присущих этому явлению языка. Знакомство с предлогом как отдельным словом также начинается с тех лексем, которые указывают на пространственное расположение предметов по отношению друг к другу и которые можно продемонстрировать в наглядных ситуациях (см. с. 228).

Исследования М.И. Феофанова показали, что в речи умственно отсталых детей меньше предлогов, чем в речи детей с нормальным интеллектом; сходные предлоги слабо дифференцированы; часто нарушаются падежные формы имени, употребляемые с определенными предлогами; количество значений этих форм ограничено. Перечисленные недостатки требуют систематической работы по их исправлению. Большое место в ней должна занимать дифференциация различных значений одного

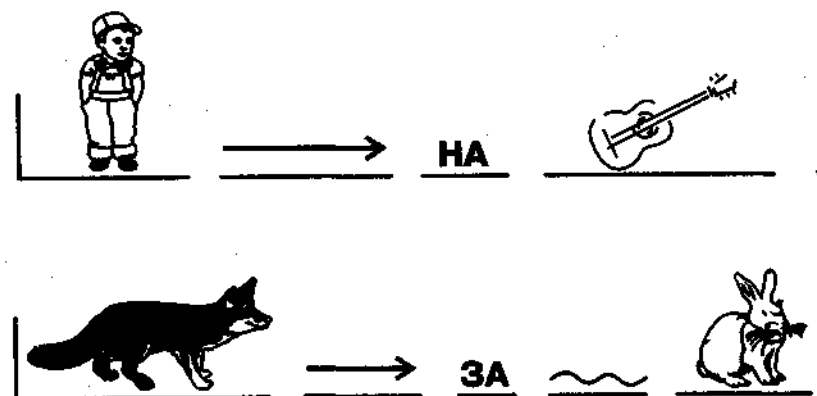
и того же предлога (*на столе — на стол*); оппозиционных предлогов, передающих сходные, но не одинаковые значения: направления внутрь и извне, сверху и снизу, места внутри и снаружи, внизу и вверху (*в лес — из леса, на дерево — с дерева, под столом — над столом, перед домом — за домом*), разных предлогов, имеющих одно значение (*у доски — около доски*). С целью лучшего осознания роли предлога полезно анализировать смысл словосочетаний или предложений с предлогом (*урок по русскому языку — урок о русском языке, пролетели над лесом — пролетел около леса*), из двух данных выбирать предложение с правильным использованием предлога (*Мама работает в заводе. Мама работает на заводе*). Эти задания могут иметь игровую форму. В игровых ситуациях количество предлогов можно увеличивать по сравнению с программой. Опережающее обучение практическим навыкам в игре поможет детям быстрее сориентироваться в материале следующего года. Полезны такие игры, как «Узнай и покажи» (наглядным материалом служит серия картинок с изображением различных ситуаций: мышка у ящика; мышка за ящиком; мышка перед ящиком и др.). «Выполни приказ» («Возьми куклу». «Посади ее между столом и стулом», «Держи под столом». «Посади за стол» и др.), «Выбери правильно и повтори» (наглядным материалом служат также предметные картинки: Миша работал с сестрой; Миша работал без сестры; поезд прошел по мосту; поезд прошел под мостом). С 3-го класса, кроме предложных форм, выражающих конкретные значения, в задания вводят и более абстрактные отношения, которые обозначаются словосочетаниями с теми же предлогами: *к*, *за* со значением цели (*платье к празднику, в магазин за хлебом*), предлог *от* в значении причины (*плакал от обиды*).

Для того чтобы учащиеся четко представляли себе предлог как самостоятельное слово и писали его отдельно от других слов, необходимо вернуться к составлению предложений на основе картинного плана, предметно-графической или условно-графической схемы. Последовательность выполнения этих упражнений может быть такова:

1. Составление предложений на основе картинного плана с предлогом перед названием предмета.

по

2. Составление предложений по предметно-графической схеме с предлогом перед названием предмета или признака.



3. Составление предложений по условно-графической схеме с предлогом перед названием предмета или признака. Для облегчения работы по созданию предметного плана предложения можно использовать сюжетную картинку.

Дети катаются с высокой горы.

4. Составление предложений по тем же схемам, но предлог в которых пропущен.



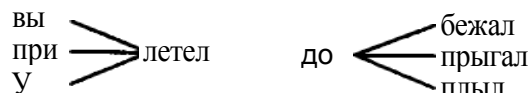
Когда предлог отсутствует на схеме, учащимся предлагают дать разные варианты предложений: *Собака стит под крыльцом. Собака влезла на крыльцо. Собака подошла к крыльцу. Собака сидит у крыльца* и др.

Не менее важно при изучении данной темы использовать игровые задания, в которых бы еще раз подчеркивалась самостоятельность предлога как отдельного слова. Полезны такие игры, как «Рассыпанные предлоги», «Незнайка перепутал». В первой игре на доске записывают предложения с пропущенными предло-

гами, а на желобок доски выставляют карточки с предложениями. Ученики, по одному из каждого ряда, выходят к доске, читают предложение, находят карточку с нужным предлогом и вставляют ее на место пропуска. Выигрывает тот ряд, чьи представители правильно выполнили задание.

В игре «Незнайка перепутал» предложение или текст также записывают на доске. На место предлогов вставляют карточки с ними, но в неправильном порядке. Игровая задача — помочь Незнайке расставить карточки с предлогами по местам.

К пониманию темы «**Родственные слова**» школьники подготовлены работой по подбору «слов-родственников». Эта работа в предыдущих классах проводилась с ориентацией на смысловую близость слов. В 4-м классе при изучении данной темы слова определяются как родственные с учетом уже двух признаков: близости по смыслу и наличия общей части (корень). Подбор однокоренных слов ведется так же, как в предыдущем классе, по образцу (*белить* — *белый*, *синить* — ...), с помощью грамматических вопросов (*свет, что делать? ..., какой? ...*) или смысловых («Как называется маленький дом? А как большой?»), на основе заданных приставок или суффиксов (без терминологии):



НИК



ЩИК



Предложение

Формирование умения в построении простого предложения осуществляется на протяжении всех четырех лет обучения в младших классах. На первом году обучения термин «предложение», введенный догматически, наполняется конкретным содержанием в процессе выполнения упражнений. Первоклассники выделяют предложения в букварном тексте, составляют предложения по демонстрируемым действиям, по предметным и сюжетным картинкам, по вопросам, учатся распространять предложения, употребляя в качестве второстепенных членов слова, которые обозначают объект действия, его орудие, место и направление.

В последующих (2—4) классах тема «Предложение» выделяется программой в самостоятельную рубрику. Изучение темы заключается в организации наблюдений школьников за некоторыми признаками предложения и в совершенствовании навыка использования предложения в самостоятельной речи. Формированию умений выделять каждый признак и обобщать предшествует серьезная практическая работа. Так, во 2-м классе школьники выполняют упражнения на заканчивание предложений. Например, учитель записывает на доске слова: *Лена громко*; предлагает подобрать к написанному одну из предложенных картинок (*Девочка поет; Девочка смеется; Девочка что-то рассказывает подруге*). В итоге рассматривания всех картинок делается вывод, почему нельзя точно определить, какую из них надо выбрать («Потому что мы не знаем, что делает девочка»).

—Что надо сделать с написанным, чтобы стало ясно, какую картинку выбрать? («Надо дописать или закончить предложение»).

Учитель дописывает слово *поет*, школьники подставляют картинку и записывают предложение в тетради. Учитель открывает на доске следующую запись, например: *Миша, возьми*. Вызывает к доске Мишу, предлагает ему прочитать и выполнить задание, которое записано. Класс устанавливает, почему Миша не может выполнить задание («Потому что предложение не закончено и непонятно, что надо делать»). Учитель одобряет ответы детей и, продолжая развивать сказанное, говорит, что предложение обязательно должно быть закончено, тогда оно станет понятным.

—Какое слово мы можем добавить, чтобы Миша мог выполнить задание?

Школьники предлагают варианты, и один из них записывается на доске. Миша выполняет задание. Ученики списывают предложение в тетради.

Со 2-го класса начинает проводиться работа, направленная на практическое усвоение детьми следующего признака предложения — порядка слов. Знакомство с данным признаком можно начать с рассматривания картинки и составления предложения по ней. Например, на картинке изображены утята, плавающие в пруду. После нескольких предложенных учащимися вариантов учитель объявляет, что пришедший к ним в гости Незнайка (Буратино, Петрушка) тоже составил предложение по этой картинке, но по дороге рассыпал карточки, на которых были написаны слова; выставляет на наборное полотно карточки с деформированным предложением. Дети читают слова, устанавливают, что по ним очень трудно понять, о чем здесь говорится. По заданию учителя они переставляют карточки так, чтобы получилось предложение.

Закрепление умений заканчивать предложение, определять порядок слов продолжается и в 3-м классе. В результате к четвертому году обучения школьники оказываются готовыми к усвоению вывода, что в предложении должна быть выражена законченная мысль, а слова расположены в определенной последовательности.

Начиная с 3-го класса школьники учатся при составлении предложений изменять в них слова по смыслу. Сначала дети работают с таким речевым материалом, в котором надо найти правильную форму только одного слова (*Стакан стоит на стол*), а затем они меняют по смыслу все слова предложения (*В, суббота, мы, идти, на, экскурсия*).

Для подготовки школьников к делению сплошного текста на предложения очень важно сформировать следующие умения: выделять предложения из текста, когда каждое из них зафиксировано большой буквой в начале и точкой в конце; отвечать на вопрос «О ком говорится в предложении?»; слышать интонацию конца предложения в речи учителя; правильно интонировать предложение самостоятельно. Эти умения возможно формировать на всех уроках русского языка (письмо, чтение, развитие речи). Для ознакомления со способом деления сплошного текста на предложения можно использовать рекомендации М.Ф.Гнездилова (см.: Практические грамматические упражнения в младших классах вспомогательной школы. — М., 1956. — С. 69). Например, на доске записан короткий рассказ (3—4 предложения) без точек и больших букв. Учитель читает текст с соблюдением интонации конца предложений. Затем учащиеся сами выделяют первое предложение и устанавливают, о ком в нем рассказывается, вспоминают, с какой буквы оно начинается и какой знак должен

стоять в конце. В первое предложение вносятся исправления, затем его читают с правильным интонированием. Таким же образом ведется работа над каждым предложением. Вопросы можно несколько варьировать: «Про кого говорится во втором предложении?», «С какой буквы написано это предложение?», «А с какой буквы надо начинать его? Исправим ошибку», «А какой знак ставится в конце предложения?», «Есть здесь этот знак? Поставьте его». Выделенное предложение также прочитывается с интонацией конца. При разборе третьего предложения можно спросить: «Как нам выделить на письме это предложение?»

В 4-м классе ученики знакомятся с новой темой — «Подлежащее и сказуемое». Методика обучения также должна основываться на наглядной или практической деятельности детей. Один из вариантов введения новой темы может быть таким:

— Рассмотрите картинку и скажите, что на ней нарисовано. («Девочка с полотенцем и разбитая на полу чашка».) Дайте имя девочке. («Вера».) Надо составить предложение по этой картинке. Как вы думаете, о ком будет наше предложение? («О Вере».)

Школьники составляют предложения, одно из которых записывают на доске и прочитывают.

— О ком мы составили предложение? («О Вере».) *Вера* — это главное слово предложения, оно называется подлежащим. Я пишу на доске тему нашего урока: «Подлежащее». Прочитаем тему хором. Откройте тетради, запишите число, слова «классная работа» и тему урока. Спишите с доски первое предложение.

— Кто мне скажет, какое слово в нашем предложении является подлежащим? (*Вера*.) Подчеркнем его одной чертой. На какой вопрос отвечает это слово? {*Кто?*} Запишем его над подлежащим.

— Посмотрите снова на картинку. Теперь я вас попрошу составить предложение о чашке.

При выборе предложений для записи на доске необходимо ориентироваться на то, чтобы оно было распространенным, но с одним сказуемым. Например: *Чашка упала на пол; Чашка разбилась на части*. Предложение записывается на доске и в тетрадях.

— О чем наше второе предложение? Какое в нем главное слово? Как мы называем это слово в предложении? (Учитель указывает на название темы. Оно может еще раз быть прочитано хором.) Подчеркнем его. О чем рассказывает второе предложение? («О чашке».) Кто мне скажет, на какой вопрос отвечает слово чашка? Запишем его над подлежащим.

— Давайте еще раз посмотрим на наши примеры и подумаем, что же такое подлежащее. О ком рассказывается в первом предложении? («О Вере».) Слово *Вера* в этом предложении ...? («Подлежащее».) Значит, подлежащее — это главное слово, оно обозначает, о ком говорится в предложении. А о чем рассказывается второе предложение? («О чашке».) Что такое слово *чашка* в этом предложении? («Это подлежащее».) Так что же такое подлежащее?

Поскольку этот материал очень сложный, задав фактически риторический вопрос, учитель сам отвечает на него (хотя высказывания детей принимаются во внимание). После вывода, сделанного учителем, школьники прочитывают первую часть правила по таблице: «Подлежащее — это главное слово предложения».

— Посмотрите снова на наши примеры. На какие вопросы отвечает подлежащее? (*Кто?*, *Что?*)

Открывается вторая часть таблицы: «Подлежащее отвечает на вопрос *кто?* или *что?*»

В упражнении, которое выполняют школьники для закрепления материала темы, включают такие предложения, в которых подлежащее занимает различное место. Это сразу поможет предупредить свойственную умственно отсталым детям тенденцию упрощать сложное для них понятие и воспринимать подлежащее как слово, которое стоит на первом месте. После выполнения письменного задания можно провести игру «Угадай, о ком или о чем я рассказываю». Учитель объявляет, что к ним в гости пришли разные предложения. Они загадывают детям загадку и просят отгадать, о каком главном слове рассказывают. Детям раздают листы бумаги разного цвета с предложениями. Школьники читают написанное про себя, а далее, по одному из каждого ряда, читают вслух и говорят, о каком слове рассказывает то или иное предложение. Если в классе много учеников, можно ограничить число предложений, выданных ряду. Выигрывает ряд, успешнее всех справившийся с заданием.

Примерно по такому же плану можно знакомить школьников с темой «Сказуемое». Основой для составления предложений может служить практическая деятельность детей так же, как при ознакомлении с названиями действий.

В процессе закрепления знаний о структуре предложения не следует забывать, что оно является единицей коммуникативного уровня. Поэтому большое значение в работе с предложением име-

ют чтение с соответствующей интонацией диалогов, их составление. В образцах диалогов используют те категории, которые редко встречаются в самостоятельных речевых конструкциях школьников (обстоятельства времени, цели, образа действия и др.). Например, на доске записан диалог:

— Я приду сегодня из школы в три часа.

— Почему так поздно?

— У нас сегодня после уроков день рождения Светы и Лены.

Мы будем пить чай с конфетами.

Дети читают диалог сначала про себя, потом по ролям. Учитель обсуждает с учащимися, кто может спрашивать у ученика о времени, обращает их внимание на обычай отмечать в классе дни рождения. Нужно в зависимости от темы урока предложение выделяется или составляется по подобию и записывается в тетрадь. Если изучаются подлежащее и сказуемое, главные слова в предложении подчеркивают.

Другим вариантом работы над диалогом может быть исходное предложение, которое служит ответом или вопросом, например: — Мне сегодня Анна Николаевна поставила «5». Выясняется, является это предложение вопросом или ответом; какое предложение может быть первым; о чем можно спросить в третьем предложении. Одно из предложений (или все три) записывается. Дети выполняют грамматическое задание: подчеркнуть название действия или др.

Упражнения подобного рода развивают прогностическую деятельность учащихся, закрепляют осваиваемые ими конструкции, сближают работу над темой из области грамматики темой с реализацией основной цели — развития речи как средства общения.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Почему тема «Звуки и буквы», рассчитанная в массовой школе на один год, в специальной (коррекционной) школе изучается в течение шести лет?
2. В чем суть подготовительной работы, предваряющей тему о мягких и твердых, звонких и глухих согласных, о разделительном мягком знаке?
3. Какова методика работы над темами «Названия предмета, действия, при знака»? Какие первоначальные языковые обобщения формируют у школьников в процессе их изучения?
4. В какой последовательности и как школьники осваивают грамматические признаки, характеризующие предложение?
5. Какое значение имеет работа над правильным интонированием предложения, составлением диалогов?

Всякое понятие образуется на основе выделения и обобщения существенных признаков какого-либо явления. В связи с этим формирование понятий, в частности грамматических, в учебном процессе чаще всего происходит индуктивным путем (от частного к общему).

Путь формирования грамматических понятий у умственно отсталых детей такой же, какой принят в массовой школе. Однако в силу тех особенностей усвоения грамматики, о которых говорилось выше, методику работы необходимо подчинять некоторым дополнительным требованиям: соответствующим образом проводить повторение ранее усвоенного, тщательно отбирать материал для изучения, шире использовать различные средства наглядности, при работе над той или иной темой связывать ее, по возможности, с практической деятельностью детей, а главное — не терять основную цель работы: повышение уровня владения речью.

Остановимся на отдельных этапах работы, направленной на усвоение детьми грамматических понятий.

Подготовка школьников к изучению нового материала. Усвоение новых знаний по грамматике должно осуществляться с опорой на ранее изученные понятия, сформированные умения. С этой целью учитель может использовать различные приемы: проверить домашнее задание и связать эту проверку с сообщением новых сведений по теме; провести беседу для актуализации знаний учащихся; организовать выполнение практического задания, в процессе чего повторить с детьми то, что они уже знают, и подвести к восприятию нового.

Так, в 9-м классе перед изучением темы «Наречие» школьникам можно предложить такое задание:

— Прочитайте текст. Назовите все знакомые вам части речи.

(«Скоро распухнет на дереве зеленый лист. Муравей хлопотливо забегает по тропинке. Издалека прилетит сюда пернатый гость — скворец. Здесь он будет петь весеннюю песню».)

После того как школьники найдут в тексте пройденные части речи, им предлагают отметить пунктиром слова, которые они не смогли отнести ни к одной знакомой грамматической категории. Учитель называет эту категорию и сообщает тему урока. Далее вместе с учениками он разбирает признаки, характерные для новой части речи.

Подготовительная работа должна быть организована так, чтобы в памяти учеников актуализировались только основные, существенные связи, без которых невозможно усвоение нового. Учителя допускают ошибку, когда стремятся перед введением каждой новой темы повторять с детьми все, что было изучено ранее. Например, при подготовке к теме «Род имен существительных» проводится беседа, в процессе которой пятиклассники вспоминают определение имени существительного, называют собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные имена существительные, указывают на их изменение по числам. Такое обилие сведений никак не приближает школьников к пониманию рода как грамматической категории и ничего, кроме утомления и снижения внимания, вызвать не может. Важнее было бы вспомнить с детьми то, что они на практическом уровне выполняли в 3-м и 4-м классах. Для этого — предложить школьникам записать на доске слова, спросить, к какой части речи они относятся, попросить аргументировать их ответ. Затем предложить разделить слова на две группы в зависимости от того, с каким словом (*моя* или *мой*) сочетаются эти имена существительные.

Любой новый материал требует от учеников предельной концентрации внимания, тем более если новая грамматическая тема очень сложная. В этом случае домашнее задание, не связанное с вновь изучаемой темой, лучше не проверять фронтально. Все внимание детей должно быть сосредоточено на существенных признаках, которые лягут в основу восприятия нового.

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

1) предлагаемые для анализа примеры должны точно соответствовать первоначальному определению понятия. Например, при изучении имени существительного можно предложить пятиклассникам не отдельные лексемы, а предложения, из которых они выберут слова, обозначающие названия предметов. Но все имена существительные в предложении должны стоять в начальной форме, а вопросы к ним — соответствовать вопросам, которые будут даны в определении понятия

кто? что? что?

(*Летчик ведет самолет. Цветы приятно пахнут*). При таком подборе материала учащиеся могут использовать его как наглядную опору для относительно самостоятельного фор-

мулирования вывода по вопросам: «Что обозначают имена существительные? На какие вопросы они отвечают?»;

2) первоначальное ознакомление с грамматическим явлением, если позволяет языковой материал, целесообразнее осуществлять на основе таких слов, в которых четко прослеживается совпадение их лексического и грамматического значений. Вот почему, в отличие от массовой школы, в специальной сначала изучают число имен существительных, а не их род: семантика числа — единичность или множественность предметов на основе тех слов, которые изучаются в 5-м классе, — обозначается в грамматике определенным окончанием. Род имен существительных также раскрывается сначала на таких словах, где лексические и грамматические признаки совпадают (*летчик — летчица, лев — львица*). Затем используются сочетания слов, где нет такого совпадения (*мост, весна*), и определяется женский и мужской род существительных. И лишь потом ученики узнают о существительных среднего рода, несмотря на то, что подготовка к усвоению категории рода осуществлялась в младших классах;

3) языковые средства должны быть доступны детям по значению и структуре, иначе необходимость разъяснения семантики примеров или сложное их проговаривание отвлечет школьников от логики анализа тех признаков, которые свойственны грамматическому явлению;

4) при анализе языкового материала нельзя нарушать принцип научности. В связи с этим приходится так организовывать наблюдения детей за языковыми признаками, чтобы не искажать подлинный смысл изучаемого явления и вместе с тем включать все то, что может быть недоступно школьникам. На пример, по теме «Непроизносимые согласные» школьники должны уяснить данное фонетическое явление. Однако противопоставлять звуковой и буквенный составы слов при отсутствии у детей знаний из области фонетических законов о согласных (на пример: *солнце — [сонць]*) оказывается невозможным, а отождествлять звуки и буквы ненаучно. Вот почему, посчитав количество букв в слове *солнце*, школьники произносят его в целом и убеждаются, что один звук выпадает, не произносится. Количество звуков записывают после количества букв. Так же разбирают слова с другими непроизносимыми согласными.

Для привлечения внимания детей к языковому материалу, для пробуждения интереса к нему ставится учебная задача и формулируется тема урока. Эти два действия можно выполнять одновременно или с некоторым интервалом. В это время дети наблюдают за признаками грамматической категории, выделяют

их. Выбор варианта зависит от степени осведомленности учащихся в новом материале, знания ими терминологии и способа анализа языкового материала.

Желательно, чтобы постановка учебной задачи создавала подобие проблемной ситуации, которую ученики могут решать как самостоятельно, так и с большей или меньшей долей помощи учителя.

Так, изучение новой для шестиклассников темы «**Обращение**» можно предварить следующей игровой ситуацией: учитель, обращаясь к классу, просит либо стереть с доски, либо дать книгу, но первому же вышедшему к его столу ученику замечает, что не обращался к нему с этой просьбой. То же самое замечание он адресует второму ученику, который пытается выполнить его просьбу. После некоторого недоумения, возникшего в связи с такой ситуацией, учитель спрашивает, чего же он не сказал, чтобы можно было точно выполнить его просьбу. Дети, как правило, справляются с решением этой задачи, учитель только подытоживает сказанное, употребляя нужное ему слово:

— Вы правильно заметили, что я не назвал имя того ученика, который должен был выполнить мою просьбу, я не обратился к нему лично с этой просьбой. Сегодня мы и рассмотрим с вами новую тему, которая называется «Обращение».

Такая постановка учебной задачи дает возможность сразу ввести термин и сформулировать тему перед анализом примеров.

Если школьники уже знакомы с материалом и продолжают работать над ним, учебная задача и тема могут быть названы ими самими.

Так, после изучения окончаний родительного падежа имени существительного 1-го склонения следует спросить пятиклассников, какую тему они проходили и какая новая тема должна изучаться сегодня. Если ученики затрудняются, можно им помочь. «Назовите падеж, который идет за родительным. Как вы думаете, окончание какого падежа мы будем изучать с вами сегодня? Назовите тему урока». Поскольку школьники уже знакомы с названиями падежей, сообщение темы предшествует анализу примеров, а ее формулирование предоставляется самим ученикам.

Учебная задача не во всех случаях может быть решена детьми сразу, так как у них нет необходимых знаний, к ее решению они возвратятся, когда будут рассмотрены признаки, свойственные грамматическому явлению, и сделан вывод. Примером постановки задачи с отсроченным решением может служить проблемный вопрос учителя перед изучением темы «Три склонения имен существительных».

Учитель предлагает пятиклассникам прочитать предложение, записанное на доске, выделить имена существительные и определить их падеж: *Друг познается в горе и радости.*

После выполнения трех первых заданий школьники находят слова, которые стоят в одном падеже, называют их окончания и пытаются ответить на главный вопрос, почему падеж имен существительных одинаковый, а окончания разные. Естественно, найти ответ им не удается. Учитель просит не забыть поставленный вопрос и вернуться к нему тогда, когда будет рассмотрена новая тема. Он формулирует тему. Она записывается на доске и в тетрадях. Надо отметить, что дальнейшее изучение признаков каждого типа склонения происходит, как правило, по образцу изучения в массовой школе: ученики самостоятельно склоняют несколько существительных по каждому типу склонения, рассматривают окончания и делают вывод, что в русском языке различаются три типа склонения, которые характеризуются определенными окончаниями. Как показала практика, такой путь объяснения нового, хотя и создает условия для активной самостоятельной деятельности учащихся, быстро утомляет детей, а главное — затемняет суть самого грамматического явления. При изучении этой темы в специальной школе рациональнее рассмотреть с детьми примеры по готовой таблице; убедить их в сходстве окончаний существительных в пределах каждого типа склонения; обратить их внимание на окончания слов, относящихся к одному и тому же склонению, в именительном падеже; поупражнять в классификации существительных по склонениям; спросить, для чего нужно знать склонение какого-либо имени существительного, и вернуться к анализу ранее прочитанного предложения, попытавшись вновь получить ответ на вопрос о причине разных окончаний слов, которые стоят в одном падеже.

Говоря о постановке проблемной задачи и ее роли в повышении интереса детей к работе с языковым материалом, следует подчеркнуть, что она всегда должна быть нацелена на развитие внимания к самой теме урока, а не являться просто занимательным элементом последнего. К сожалению, педагоги, чтобы заинтересовать детей, часто используют загадки. Отгадки к ним служат речевым материалом, на основе которого и осуществляется анализ признаков грамматической категории. Такой вариант решения проблемной ситуации (в данном случае — отгадывание загадки) не приближает учеников к речевым задачам, а скорее уводит от них, поскольку в центре внимания оказываются не языковые характеристики, а признаки, по которым отгадывается определенный предмет.

Среди программного материала есть темы, перед изучением которых невозможно четко поставить учебную задачу, организовать игровую или проблемную ситуацию. В этом случае учитель говорит, что сегодня дети будут изучать новую часть речи. Как правило, к такому материалу относятся темы с совершенно неизвестными для детей признаками и терминами. Учитель формулирует тему и определяет конкретную учебную задачу после разбора примеров. Рассмотрим этот вариант подхода к объяснению нового материала на теме «Местоимение» (7-й класс).

Учитель сообщает, что сегодня школьники познакомятся с новой частью речи. Ее название он сообщит позднее. Учащимся предлагается записать число, слова «классная работа», а затем прочитать парами предложения, подготовленные на доске:

*Меня зовут Валя. Я учусь в седьмом классе. Ты
Ученик, будь прилежен!
Кругом лес.*

*Он раскинулся на много километров.
Мы подружались в походе. Вы
небо празднично украсьте.
Они победят в этой борьбе.
в
ешься успеха.*

*Я и Слава очень дружны. Огни
салюта, взлетайте выше! Люди
борются за чистый воздух на земле.*

Предложения разбирают по два в следующем порядке:

— Выделите имя существительное в первом предложении. На какой вопрос оно отвечает? Каким словом заменено это имя существительное во втором предложении? Поставьте к нему вопрос.

Существительное и местоимение подчеркивают. Над ними пишут вопросы. По окончании разбора последнего примера учитель предлагает прочитать в предложениях второго столбика слова, которые заменяют имена существительные. Далее он сообщает, что все эти слова, употребленные вместо имени существительного, называются местоимениями, так как занимают место имени. Уточняется тема урока, записывается на доске и в тетрадях. Затем ученики списывают все предложения второго столбика, подчеркивая местоимения и ставя над ними вопрос.

Далее дети должны установить, понятен ли смысл записанных в тетрадях предложений без первых предложений каждой пары. Учитель спрашивает, называют ли все местоимения конкретный предмет, какую роль они выполняют. Ответить на последний вопрос им помогает, задавая уточняющие вопросы.

— Если ты говоришь «Я учусь в седьмом классе», на кого указывает слово я? А если это говорит о себе Валя? Тогда на

кого?

268

269

— Любое местоимение — *я, ты, они* — точно называет предмет? Что же оно делает? На какие вопросы отвечает?

Учитель подводит итог этих рассуждений и формулирует вывод, так как учащиеся сами этого сделать не могут. Вывод прочитывается еще раз по учебнику.

При любой сложности материала важно, чтобы определение грамматического понятия (после анализа достаточного количества примеров) было дано при непосредственном участии детей.

Возможен и самостоятельный разбор учениками примеров с последующим обобщением признаков, которые характерны для языкового явления. Для такого рода анализа учитель готовит программу, принимая во внимание типологические и индивидуальные возможности детей. Программированное введение темы доступно учащимся, когда грамматическое понятие не является для них новым (тема «Местоимение» в 8-м классе, которая знакома школьникам уже с седьмого года обучения) или когда анализ материала проводился неоднократно при изучении другой темы (особенности падежных окончаний имен существительных в творительном и предложном падежах после совместной работы с учителем над окончаниями других падежей).

Покажем элементы программированного введения темы на материале изучения глагола в 7-м классе. С данной грамматической категорией школьники познакомились еще в 5-м классе. Они знают, что обозначают эти слова, на какие вопросы отвечают. Повторный фронтальный разбор признаков глагола нецелесообразен, так как детям непременно будет казаться, что они все знают, и сам процесс анализа не вызовет у них интереса. Чтобы обеспечить внимание к теме, развитие умения относительно самостоятельно формулировать вывод, можно предложить семиклассникам выполнить индивидуальную программу действий. Эта программа может быть рассчитана на сильных, средних и слабых учеников, в связи с чем доля их самостоятельности будет увеличена или сокращена.

Так, более сильной по успеваемости группе учеников могут быть предложены следующие задания:

1. Запишите число и тему урока: «Глагол».
2. Спишите пословицы: *Жить — Родине служить. Книгу прочитать — многое узнать.*
3. Подчеркните глаголы двумя чертами, поставьте к каждому из них вопрос.
4. Вспомните, что обозначают глаголы.

5. С новой строки запишите вопросы и выпишите из пословиц глаголы, которые отвечают на них.

Что делать? — ...,

Что сделать? — ...,

6. Дайте определение глагола.

Глагол — это слова....

Учащимся с пониженными возможностями можно предложить задания с более развернутой долей помощи со стороны педагога:

1. Запишите число, слова «классная работа» и тему урока — «Глагол».

2. Спишите пословицы:

Жить — Родине служить.

Книгу прочитать — многое узнать.

3. Подчеркните глаголы в пословицах.

4. Выпишите глаголы по вопросам.

Что делать? —

Что сделать? — ...,

5. Вспомните, что они обозначают.

6. Дайте определение глагола.

Глагол — это слова, которые обозначают и отвечают на вопросы ... ? ... ?

Чем старше класс, тем большую самостоятельность должны проявить ученики в анализе примеров и их дефиниции.

Так, после подготовительной работы, выявляющей умение находить в предложенных примерах знакомые части речи, девятиклассники приступают к изучению темы «Наречие». Выделив в тексте слова, которые не подходят ни к одной грамматической категории, и узнав от учителя название этой части речи (см. описание начала работы на с. 265), ученики выделяют признаки наречия по заданию учителя.

— Поставьте вопросы к выделенным словам. Запишите их над каждым словом.

— Укажите стрелкой, от какого слова вы задаете вопрос.

— Можете ли вы сказать, какую часть речи поясняет наречие?

— Запишите текст, заменив единственное число существительных на множественное.

— Прочитайте, что у вас получилось.

(«Скоро распустятся на деревьях зеленые листья. Муравьи хлопотливо забегают по тропинкам. Издалека прилетят сюда пернатые гости — скворцы. Здесь они будут петь весенние песни».)

— Скажите, какие части речи, кроме существительных, заменили единственное число на множественное.

- Какая часть речи не изменилась?
- Определим, что же такое наречие, по данному плану.
- Какие это слова — изменяемые или неизменяемые?
- Какую часть речи они поясняют?
- На какие вопросы отвечают?

Определение грамматической категории должно быть кратким и вместе с тем отражать все необходимые признаки понятия. Развернутая формулировка с причастными оборотами из-за конструктивной сложности предложения затрудняет понимание сути. Каждое определение новой части речи целесообразнее предлагать в такой формулировке: «Имя существительное — это слова...», подчеркивая тем самым, что школьники изучают часть речи не как что-то абстрактное, а как слова, которыми мы называем весь окружающий мир.

Закрепление грамматического материала. В процессе закрепления понятия необходимо научить старшеклассников определять грамматическую категорию, не смешивать ее с другим изученным материалом, правильно использовать в речи.

Для того, чтобы школьники научились *относить слова к определенной грамматической категории*, совершенно необязательно предлагать им заучивать определения. В работе с умственно отсталыми детьми заучивание дефиниции скорее причиняет вред, чем приносит пользу, так как усугубляет их дефект — склонность к механическому воспроизведению изученного. Вместе с тем без знания конкретных признаков, присущих той или иной грамматической категории, невозможны ее выделение и дифференциация. Важно обеспечить такую актуализацию знаний, при которой теоретические и практические задачи решаются совместно. Для этой цели можно использовать различные наглядные опоры, постепенно доводя их содержание до определенной степени обобщенности.

Так, на начальном этапе запоминания основных признаков имени существительного или любой другой грамматической категории детям предлагается вести его разбор, опираясь на образец:

| *Дождь* [— это имя существительное, потому что обозначает предмет и отвечает на вопрос что?]

Каждый раз, воспроизводя данное рассуждение, ученик должен вставлять в рамки разбираемый пример и варьировать вопрос.

По мере изучения признаков грамматической категории расширяется объем самостоятельного высказывания, а опорная таблица приобретает следующий вид:

<i>Тюльпа</i> <i>н</i> — это имя существительное, потому что обозначает		
начает	, отвечает на вопрос 1	1, имеет
РОД	1 изменяется по числам	и падежам.

Ориентируясь на таблицу, школьники не только применяют свои знания при разборе конкретного слова, но и воспроизводят по памяти основные грамматические признаки. Неоднократно доказывалось, что опора лишь на семантику слова и вопрос не всегда дает возможность ученикам не только специальной, но и массовой школы правильно дифференцировать грамматические категории. Это положение особенно значимо в обучении умственно отсталых детей, так как они не всегда используют для определения грамматического факта два признака, смешивают вопросы. Для ориентира им надо предлагать опираться и на такие признаки, как изменение по падежам у существительного и изменение по лицам у глагола.

Третья опорная таблица представляет собой план разбора.

- Какая это часть речи? Почему?
Доказательство
1. Что обозначает?
 2. На какой вопрос отвечает?
 3. Как изменяется?

Такой план может использоваться при анализе любой части речи. Применение опорных таблиц не только создает условия для формирования более конкретных знаний, но и способствует развитию умений доказывать, строить развернутое высказывание, употреблять сложные предложения сначала на основе образца, а затем и с большей степенью самостоятельности.

Надо отметить, что работа по определению и конкретизации понятия постепенно сокращается во времени по мере изучения последующих грамматических категорий. У школьников появляется способность к переносу отработанных умений на новый материал, хотя отдельные ученики продолжают пользоваться опорными таблицами различной меры обобщенности в зависимости от степени их продвижения.

Дифференциация сходного материала для умственно отсталых учащихся — задача достаточно сложная, особенно когда дело касается сходства и отличия абстрактных признаков языковых явлений.

Умение дифференцировать грамматические категории формируется в процессе выполнения упражнений на сравнение сходных грамматических признаков, на их вычленение, систематизацию, конкретизацию и др. Вот примеры подобного рода заданий:

— Выпишите только имена существительные. (Предлагается отрывок из произведения в книге для чтения или из статьи в учебнике по любому другому школьному предмету.) Докажите правильность выбора.

— Выпишите в три столбика имена существительные. Объясните, какой признак вы положили в основу разделения слов на три группы:

Тетрадь, пенал, книга, зеркало, ночь, семья, сестра.

— Найдите лишнее слово в каждой строчке:

Конь, лошадь, рысь.

Боль, госпиталь, здоровье.

Работа, дело, труд.

— Определите сходство и различие данных имен существительных:

Мебель, карамель, тюль, шинель, лагерь, медаль, тополь, лень, день, пень, картофель.

— Выделите имена существительные из группы однокоренных слов. Докажите правильность выбора:

Зима, зимовать, зимовка, зимний.

Веселье, весельчак, веселиться, веселый.

— Измените слова по образцу. Определите склонения имен существительных в каждом столбике:

Карамель — карамелька.

Кровать — Лошадь

— *Постель — . . .*

— Подберите противоположные (сходные) по значению слова. Определите склонение каждого из них:

Грусть — печаль. Неправда — Мир — война.

. . . . Доктор — Холод Правда — . .

— *Радость — . .*

— Ответьте на вопросы: *Утро — . . .*

• могут ли существительные *День — . . .* одного и того же рода относиться к разным склонениям? Докажите;

• могут ли существительные разных родов относиться к одному и тому же склонению? Приведите примеры;

• какой признак имени существительного вы выберете для определения склонения: одушевленность, неодушевленность, род, падеж, число?

Все эти задания ориентированы на дифференциацию грамматического материала, обладающего существенными сходными признаками. Такого рода задания выполняют и ученики массовой школы для отработки точности знаний и умения правильно их использовать.

В специальной школе приходится предусматривать серию упражнений, которые должны предупредить появление ложных понятий, смешение грамматических категорий, возникающие на основе внешних, случайных признаков. Такими признаками могут стать: сходство окончаний (*пела* — это существительное, потому что окончание -а); занимаемое место (часть слова или предложения) (*свисток* — окончание -ок, потому что стоит на последнем месте; *осенью* — это подлежащее, потому что стоит на первом месте); подмена грамматических признаков житейскими (*Дети катаются на коньках* — глагол *катаются* прошедшего времени, потому что зима уже прошла). Для предупреждения такого рода ошибок школьникам предлагаются задания типа:

— Выделите имена существительные среди группы слов. Докажите свой выбор:

Поляна, шла, береза, страна, вела, слева.

Радость, пить, мечтать, очень, зелень, здесь.

— Составьте предложение так, чтобы подлежащее *ручей* стояло в начале, середине и конце предложения.

— Найдите глаголы в данном тексте, определите их время: *Придет золотая осень. В пестрый наряд оденутся деревья. Желтые листья усыпят дорожки сада.*

— Измените текст так, чтобы в нем рассказывалось об осени как о прошедшем времени года. Какое время глаголов вы используете?

Поскольку знания законов языка нужны умственно отсталым учащимся для совершенствования речевой практики, естественно, что основной задачей этапа закрепления будет являться **введение изученных грамматических категорий в речь.**

В связи с решением этой задачи в упражнения включают бытовую и специальную лексику за счет использования на уроках грамматики слов из других учебных предметов. На основе подобранного материала выполняются различного рода лексико-грамматические задания: выбор синонимов, антонимов, образование слов от одного корня, одной части речи от другой,

изменение формы слова; работа со словами, имеющими переносное значение, составление предложений, выбор их из книг по другим учебным предметам, замена в тексте слов изучаемой грамматической категории словами, более точно соответствующими контексту, работа над сочинениями-миниатюрами, короткими изложениями. При таком подборе упражнений в центре внимания оказываются вопросы расширения словаря, отработки структуры предложений, связных высказываний. Грамматические задания становятся в этом случае сопутствующими.

Исследованием З.Н. Смирновой¹ установлено, что такое закрепление материала оказывается наиболее действенным, поскольку все логико-грамматические операции совершаются на разнообразной лексике, а изученные грамматические категории непосредственно включаются в речевую практику детей.

Рассмотрим решение той и другой задач (развитие речи и закрепление грамматических знаний) на примере различных типов упражнения, а именно:

а) аналитические упражнения: воспроизведение готового материала, анализ выделенных грамматических категорий;

б) конструктивные упражнения: словообразование, словоизменение, построение словосочетаний, предложений, текста на основе изучения определенного грамматического материала, его анализ;

в) творческие упражнения: написание микросочинений и коротких изложений, самостоятельное использование грамматического материала.

Аналитическая группа упражнений используется при закреплении умений определять грамматические категории и их дифференцировать. Основная грамматическая задача здесь будет заключаться в конкретизации полученных знаний о признаках того или иного языкового явления. Учащимся могут быть предложены отдельные слова, предложения, тексты, среди которых надо выбрать определенную грамматическую категорию и привести доказательство.

Однако уже здесь кроме чисто языковых заданий можно использовать и речевые. Так, при закреплении знаний об именах существительных школьники выбирают слова из списка данных или из текста, знакомясь с классификацией этой части речи по значению. Пятиклассники должны сразу представлять, что могут называть имена существительные. С этой целью за-

¹ См.: Смирнова З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. — М., 1971.

полняется таблица, где обозначена рубрикация: вещи, люди, животные, растения, явления природы, события. В дальнейшем надо показать детям, что имена существительные, обозначающие предмет, могут называть действие (*бег, прыжок, полет*), качество (*доброта, злость*). Школьники должны научиться выбирать имена существительные среди пар слов (*ход — ходить, смелый — смелость*), ориентируясь не только на семантику, но и на вопрос, а также на другие грамматические признаки. Эти упражнения хотя и выполняются на готовом материале, но, с одной Стороны, «работают» на расширение и уточнение словаря детей, а с другой — на дифференциацию сходных грамматических категорий.

Такую же таблицу заполняют при изучении имен прилагательных (цвет, форма, величина, вкус, материал, из которого сделан предмет, принадлежность, возраст, качества человека), глаголов (действие, состояние, качества, чувства, речь и др.).

Упражнения этой группы могут содержать и игровые задания. Например, «Отгадай»: «Я задумала слово, которое обозначает чувство человека. Задайте мне вопросы — и вы узнаете часть речи, которую я задумала». После решения задачи можно предложить школьникам назвать слова, обозначающие чувства человека, угадать, какое конкретно слово было задумано.

«Узнай по окончанию»: «Упали буквы, остались одни окончания (-в, -я, -о, -ая, -ет). Узнайте, к какой части речи принадлежат эти слова. Приведите примеры».

«Третий лишний». Дети из трех слов исключают одно, не соответствующее по грамматическим признакам двум остальным. Доказывают свое мнение. В оценку (очками или фишками) входят как практическое решение задачи, так и ее обоснование.

Кроме упражнений, связанных с формированием умения выделять морфемы слова, соотносить лексемы с определенной грамматической категорией, подбирать примеры, иллюстрирующие различные грамматические явления, выполняются и такие, как повторение предложений за учителем или их прочтение с правильной интонацией. Роль такого рода упражнений неоднократно подчеркивалась методистами. В частности, М.Р. Львов замечает, что «...интонационная работа над предложением помогает, во-первых, лучше понять его значение, его содержание; во-вторых... усвоить и запомнить образцы, которым школьник должен подражать; в-третьих... выделить его составные части, что положительно скажется на грамотном письме»¹.

Задания на повторение предложений в старших классах могут выполняться в связи с решением орфографических и грам-

¹ Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М., 1975. С. 69.

матических задач (устный грамматический разбор, зрительный или слуховой предупредительный диктант и др.), а также при использовании специальных игровых приемов. Приведем примеры.

«Кто лучше?» Каждый ряд выделяет своего представителя. Учитель следит, чтобы представители были примерно равными по своим возможностям. Они (один за другим) зачитывают написанное на карточке предложение и повторяют его по памяти с нужной интонацией. Выполнивший задание лучше всех получает право продиктовать классу свое предложение, произнося все слова, входящие в него, по слогам или с комментированием.

«Отгадай место слова». Учитель произносит предложение, схема которого вычерчена на доске: *Холодный осенний ветер обрывал засохшие листья и уносил их.* (Д.Н. Мамин-Сибиряк. «Серая шейка».) Два-три ученика повторяют это предложение, воспроизводя заданную интонацию. Учитель указывает вразбивку на условно-графическое изображение каждого слова, учащиеся называют его. Точно названное слово пишется в схему, а ученик получает игровой жетон. Чтобы справиться с данным игровым заданием, необходимо на довольно длительное время удерживать в памяти всю фразу и правильно представлять себе место каждого слова в ней. После окончания игры предложение может быть использовано для решения грамматической задачи.

Конструктивные упражнения предоставляют еще больше возможностей для развития речи учащихся. Это составление слов из различных морфем (*по-, -ход; вар-, -к-, -а*), подбор синонимов, антонимов, образование одной части речи от другой, составление словосочетаний из данных слов, дополнение отдельными словами предложения, его реконструкция, дополнение отдельными предложениями текста, редактирование последнего и другие виды заданий. О многих из них уже говорилось ранее. В этой группе упражнений также широкое распространение получают игровые приемы. Назовем некоторые из них.

«Какие профессии спрятаны?» На доске записаны корни слов, называющих профессии. Между ними даны суффиксы и окончание.

<i>двор</i>	-чик	<i>глаз</i>
<i>уголь</i>	-щик	<i>лес</i>
<i>барабан</i>	-ник	<i>пожар</i>
<i>табун скот</i>	-щиц	<i>буфет</i>
		<i>перевод</i>

Игра может идти либо на сореживание рядов, либо индивидуально. Ученики (из каждого ряда по очереди) называют профессии и получают соответствующие очки. Неправильно названное слово лишает ряд одного очка. В конце игры результаты подсчитываются, объявляется ряд-победитель. После окончания игры слова могут быть разобраны по составу.

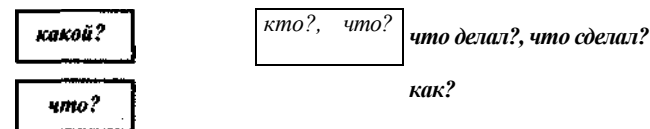
«Путаница». На доске записываются, например, такие образования: «цветец», «корминка», «морозок», «снежушка», «краский», «гладный», «школьчик», «одуванник». Надо расставить суффиксы по местам, чтобы получились слова.

«Прими гостей». Учащимся раздают карточки со словами (каждому по одной). Учитель показывает карточку с именем существительным. Его принимают

«в гости» те учащиеся, у кого слова лексически сочетаются с демонстрируемыми. Кроме того, получившееся словосочетание они должны грамматически правильно оформить. Например, слова на ученических карточках могут быть следующими: *два, пять, пара, восхищаться, удивляться, благодарить, благодарность, добрый, мужественный, яркий.* Имена существительные на карточках у учителя такие: *друг, окно, чулки, носки, красота.*

«Не повторяйся». Предлагается, отвечая на вопрос учителя, ни разу не повторить название места действия или его способа, времени, цели. При ответе ученики, если нужно, используют соответствующий предлог и правильную словоформу. Примерные вопросы: «Когда на стадионе проходил спортивный праздник?», «Где вы были вчера днем?», «Как прошел у малышей утренник сказок?» И т.д. Возможные ответы: «Вчера на стадионе...», «Утром...», «В феврале...», «Летом...», «На прошлой неделе...»; «Вчера днем мы были в театре», «...в кино», «...на стадионе», «...в библиотеке», «...на почте»; «Утренник сказок у малышей прошел интересно», «...весело». В итоге используются один-два вопроса. Выигрывает тот, кто последним составит предложение с неповторяющимся обстоятельством. Лучший речевой материал, получившийся во время игры, используют затем для выполнения грамматического задания.

«Собери быстро». На доске записываются вопросы к различным членам предложения:



По вопросной схеме составляются предложения. Очки насчитываются и за правильное использование вопросной схемы, и за новизну содержания.

«Простое — сложное». Даются два простых предложения, которые надо соединить в сложное, используя для этого различные союзы. Порядок следования частей в сложном предложении может быть любой. Например: *Наступила осень. Листья на деревьях пожелтели.* Возможные варианты ответов: *Наступила осень, и листья на деревьях пожелтели. Наступила осень, поэтому листья на деревьях пожелтели. Когда наступила осень, листья на деревьях пожелтели. Листья на деревьях пожелтели, потому что наступила осень.*

«Вместо двух — одно». Учащимся предлагают две картинки. Нужно выразить их содержание в одном предложении. При этом каждый новый вариант предложения по двум картинкам может оцениваться большим количеством очков. Например, картинки: 1. Лающая собака. — Кошка на дереве. 2. Класс с одной пустой партой. — Девочка с завязанной щекой. 3. Условное изображение ветра. — Наклонившиеся деревья. 4. Голые лиственные деревья. — Зеленая ель.

Не менее значима в пределах конструктивных упражнений работа над некоторыми закономерностями построения текста. Практика неоднократно доказывает, что самостоятельное освоение правил конструирования текста на уровне языковой интуиции недоступно умственно отсталым школьникам. Нужна поэтапная систематическая работа в этом направлении. Мы уже говорили, что она начинается в младших классах, когда дети учатся отличать рассказ от набора десемантизированных предложений, со-



блюдают правильную структуру высказывания (начало, основное содержание, конец), использовать местоимения и наречия в качестве единиц межфразовой связи. Вся эта работа осуществляется под руководством и с помощью учителя. В 5-м классе продолжается закрепление приобретенных детьми умений. Вводится новый термин «текст», который практически отрабатывается в упражнениях, сравнивается с набором отдельных предложений; выявляются основные признаки текста: единая тема, структура ее развития и связь предложений друг с другом.

На этом же году обучения необходимо продолжить работу по соотношению содержания текста с его заглавием. С этой целью ученикам предлагается: выбрать наиболее подходящий заголовок, к данному заглавию подобрать из записанных на доске подходящие предложения, самостоятельно озаглавить текст. Поясним на примере суть второго задания, поскольку оно является новым для пятиклассников. На одной стороне доски записывается заглавие, например: «Ночь в лесу». На другой стороне дается набор предложений, связанных с темой «Лес», но не всегда отражающих содержание заглавия: *Наступила ночь. В темноте чуть слышно шепчет камыш. Солнце играет в листьях деревьев. Пахнут душистые фиалки. Беззвучно носится летучая мышь. От стволов деревьев на землю падает тень.*

Внимание уделяется также структуре текста. В коррекционной школе нет возможности показать ученикам все разнообразие построения художественных текстов. Обучая умственно отсталых детей составлению связных высказываний, необходимо четко фиксировать логику развития содержания, каждый раз выделять вступление, основное содержание и заключение. В упражнениях включаются задания на восстановление нарушенной структуры текста, дополнение его началом или концовкой с опорой на основную часть.

Пятиклассники учатся определять границы предложений в тексте, устанавливать логическую связь между ними. Школьники делят сплошной текст на предложения, редактируют его, определяя границы предложений, обращают внимание на «называние» предложений друг на друга, делят их на законченные речевые отрезки, вставляют пропущенные предложения, если нарушается логика развития темы. Например: *Моя сестра занимается спортом. Воля помогает ей в учебе и в труде.* В результате анализа этих двух предложений устанавливается, что содержание второго не вытекает из предыдущего, так как в первом ничего не сказано об учебе сестры, труде, о том, как она справляется с тем и другим.

Продолжается работа и над средствами межфразовой связи. Пятиклассники выделяют в готовом тексте слова (личные местоимения, наречия, фразовые синонимы), которые связывают одно предложение с другим. Так, в тексте: «Белка-непоседа — самый подвижный зверек. Она, точно кошечка, умывается лапкой. Потом внимательно смотрит кругом черными бусинками глаз. И вдруг прыгает на соседнее дерево» — школьники последовательно выделяют слова *она, потом, и вдруг*, убеждаются, что каждое предложение связано с предыдущим разными словами, что эти предложения нельзя использовать как самостоятельные, иначе будет непонятно, о ком идет речь.

В следующих упражнениях школьники сами вставляют в текст пропущенные слова, которые связывают предложения в единое целое (например: «Ранним утром мы отправились в поход. ... мы шли по полю. ... вошли в лес. Узкая тропинка вела ... в чащу»), редактируют текст. Для этой цели учитель либо использует ученические сочинения, либо специально готовит материал, предлагая исправить ошибки, которые школьники могут квалифицировать как определенные, явно выраженные нарушения законов построения текста.

В 6—9-м классах закрепляются представления об уже известных учащимся закономерностях структурирования связных высказываний, а также вводятся некоторые новые правила. Школьники сравнивают повествование и описание, составляют тексты того и другого вида по плану, подбирают заглавие к тексту по заданию учителя: «Подбери заглавие, которое выражает тему рассказа. А теперь подбери заглавие, которое выражает его идею». Например, в заглавиях «Ссора», «Не доводи спор до ссоры» первое отражает тему, а второе — основную мысль текста.

Старшеклассники учатся употреблять и другие средства межфразовой связи, такие, как порядок слов в предложении, видоизмененные формы глагола.

В работе по конструированию текста не нужна теория. Важно из урока в урок проводить упражнения на освоение того или иного признака текста. Так, для того чтобы показать роль видоизмененных форм глагола в правильной оформлении связного высказывания, учитель предлагает выделить в тексте глаголы, поставив к ним вопросы. Вопросы оказываются разными. Например, дается описание леса: «Весело звенит хвойный лес. Он стряхивал с ветвей капли росы. В гнездах просыпаются птицы. Лес наполнился птичьими голосами». Вместе с учениками выявляются семантико-стилистические ошибки описания. Коллективно принимается решение, как изменить текст: рассказать о лесе, как буд-

то мы наблюдаем его сейчас или как будто мы вспоминаем о том, что видели раньше. Выбирается нужный вопрос (*что делает? или что делал?*). Текст реконструируется в соответствии с выбранным вопросом.

Покажем на примере развернутого плана урока грамматики возможности сочетания речевых и языковых заданий при общей его нацеленности на развитие речи детей.

План урока в 5-м классе¹

Тема: «Имя существительное» (второй урок).

Цель: учить детей выделять имена существительные среди других частей речи; дать представление о значении в речи этой категории слов; отработать навык постановки существительных в начальную форму (без называния термина); совершенствовать речь детей.

Оборудование: подготовленная заранее запись на доске, таблица с текстом.

Ход урока

1. Работа с текстом, записанным на доске.

— Прочитайте текст.

Солнце ушло за лес. Наступил вечер. Зимний сон сковал деревья. Снег занес звериное жилище.

— В каждом предложении выделите имя существительное.

— Докажите это (слабые учащиеся повторяют доказательство, ориентируясь на ответы своих товарищей и таблицу: см. с. 272-273).

— Какие правила спрятаны в словах: *солнце, деревья, вечер, снег, жилище* (по мере ответов учитель стирает с доски существительные, разобранные учащимися).

— Какие еще существительные остались в тексте?

— Давайте прочитаем текст без всех существительных. Все ли нам понятно?

Вывод: без существительных мы не можем понять, о чем говорится. Они важны в речи.

— Теперь восстановим текст. Прочитаем его хором. Еще раз просмотрим глазами, как пишутся слова. Запишем по памяти (закрывает текст).

Чтение записанного текста одним-двумя учащимися.

Ответ на вопрос, какие существительные они записали.

— Какую роль имена существительные играют в нашей речи? (Слабые учащиеся списывают текст с карточки, вставляя пропущенные имена существительные.)

2. Игровой момент. Учитель называет имена существительные, ученики дают обобщающее понятие:

Медведь, воробей, гусеница — ?

Дождь, град, молния — ? Храбрость, честность, доброта — ?

— Хорошие это черты человека или плохие?

— Назовите противоположные черты.

(Учитель в процессе ответов детей на вопросы награждает учащихся игровыми жетонами; ряд, получивший большее количество жетонов, объявляется победителем; или в журнал проставляются соответствующие отметки).

3. Работа с учебником. Разбирается и выполняется письменно.

4. Путешествие в мир сказок (на доске написаны вопросы и задания).

¹ План урока разработан Н.Г. Галунчиковой (школа № 571 Москвы).

Вопросы к сказкам

Кто в теремочке живет?

Кого позвала кошка тянуть репку?

В чем летает Баба Яга?

Кем стал братец Иванушка?

Где спряталась девочка от Бабы Яги?

Ответ одним словом

Лягушка

...

...

...

Кто?

— Какой частью речи является слово-ответ?

— Прочитайте вопросы, на которые они отвечают. Почему эти вопросы разные?

— Запишите существительные вместе с вопросом.

Задание выполняется на доске и в тетрадях. Школьники учатся ставить слова в начальную форму: *кто?* — *лягушка*; *кто?* — *мышка*; *что?* — *ступа*; *кто?* — *козленочек*.

5. Работа с текстом, записанным на таблице.

— Прочитайте текст. Какие существительные в нем употреблены неудачно?

Какими именами существительными их можно заменить?

Вот и наступила зима. Стужа сковала землю. Звери и насекомые спрятались от стужи. Только стужа хозяйничает в лесу. (Если надо, даются слова-подсказки: *холод, мороз.*)

Текст прочитывается в исправленном виде.

6. Задание на дом.

7. Вывод по уроку.

Упражнения творческого характера проводятся также на уроках грамматики и правописания. Именно эти упражнения помогут школьникам использовать полученные языковедческие знания на практике. Так же как и в младших классах, творческие задания в старших классах предполагают самостоятельный подбор слов по заданию учителя, по схеме; составление предложений с различной основой (картинка, опорное слово, тема, условно-графический рисунок, схема); оформление микротекстов (свободный диктант, изложение, сочинение). Творческие задания следует использовать регулярно. Только в этом случае может быть решена основная задача уроков грамматики — развитие речи учащихся, а сама грамматика, по меткому выражению А.М. Пешковского, будет являться «служанкой речевых навыков» (методика работы дается на с. 109 настоящего учебника).

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте специфику работы по формированию грамматических понятий у умственно отсталых учащихся.

2. Сформулируйте требования, которые предъявляются к подготовительной работе перед изучением новой грамматической темы, к объяснению грамматического явления, его закреплению.

3. Назовите виды упражнений, которые могут быть использованы на этапе закрепления грамматических понятий в процессе отработки умений определять его, отличать от другого грамматического материала, использовать в речи. В какой последовательности даются эти упражнения?

Развитие навыка фонетически правильного письма

Фонетические написания основаны на соответствии письма и произношения. «Пишущий, выделяя произносимые им звуки слов, передает их принятыми буквами в их основном значении»

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

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

Фонетические ошибки в работах умственно отсталых учащихся — явление довольно стойкое. Об этом свидетельствуют данные, полученные различными исследователями при анализе ошибок контрольных диктантов. Количество написаний, в которых искажается звуковой состав слов, в 1-м классе составляет 80%, во 2-м — 60%, в 3-м — 40—45% и даже в старших классах доходит до 20—25% от общего числа ошибок². Примерно такие же данные содержатся и в более поздних исследованиях.

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 тши» — *у дуба*).

¹ Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии, — М., 1959. — С. 49.

² См.: Кашие Г.Л. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы. — М., 1961; Воронцова В.Б. Преодоление недостатков письма у учащихся младших классов вспомогательной школы // Специальная школа. — М., 1968. — № 4.

Исследование, проведенное В. В. Воронковой¹, 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

¹ См.: Воронкова В.В. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы при обучении их фонетически правильному письму // Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы. — М., 1981.

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 сохранный фонематический слух, ребенок в спокойном состоянии справляется с диктантом. Если же внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание.

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

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

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



Эта работа должна быть тщательной, достаточно длительной и строго последовательной. Выполнение упражнений следует сопровождать беседой, в ходе которой учитель уточняет, как соотносит ребенок произнесенный звук и букву, как характеризует звук (звонкий и глухой, твердый и мягкий), как понял он произведенную им замену одного звука на другой («В слове *дом* замени звук [д] на [с]. Что получилось? Чем отличаются слова *дом* и сол!»). И т.п. Иными словами, следует предупреждать механический характер выполнения упражнений, способствовать развитию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Для того чтобы процесс работы был более интересным, учитель может использовать игровые приемы, например «Живые буквы» (дети получают буквы и строятся с ними так, чтобы из них получилось слово), «Что видел зайка?» (зайка указывает картинку, ученик называет слово и его буквенный состав, за что получает фишку), «Рассыпанные буквы» и др.¹

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

¹ См.: Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1991. — С. 9—49.

Надо отметить, что прием фиксации (материализации) с помощью наглядных средств текучего, трудноуловимого речевого потока высоко оценивался психологами и методистами, занимавшимися проблемой обучения нормальных дошкольников. Так, Д.Б. Эльконин считал, что применение фишек для анализа слова успешно работает на развитие у пятилетних детей навыков фонематического анализа¹.

Прием наглядных опор тем более значим в работе с умственно отсталыми школьниками, у которых в силу дефекта интеллектуальной деятельности и фонематического восприятия процесс деления слов на звуки и соотнесения звуков с буквами оказывается нарушенным и протекает с большими трудностями.

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

Можно назвать такой прием, как орфографическое проговаривание слов по слогам, усиливающее речевые кинестезии и активизирующее деятельность речедвигательного анализатора. Положительное влияние этого приема на развитие навыка фонетически правильного письма возможно только в том случае, если с 1-го класса дети учатся проговаривать громко и отчетливо. Усиление поступающих сигналов от движения органов артикуляционного аппарата в кору головного мозга способствует накоплению в памяти артикуляционных образов слов. Более того, орфографическое проговаривание следует формировать у первоклассников уже тогда, когда приступаем к обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху. Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н.И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые². В результате каждый звук слова оказывается одинаково сильным и значительно легче кодируется буквами (ср.: [з'и'мл'а] и «з'эм-л'а»). Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов.

¹ См.: Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

² См.: Жинкин Н.И. Механизмы письма. — М., 1958.

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 тетрадями, 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 специаль-

ных упражнений. Чтобы овладеть этим навыком, школьники учатся соблюдать следующий порядок работы:

- 1) прочитать слово и осмыслить его;
- 2) еще раз прочитать слово и проговорить его по слогам;
- 3) записать слово, проговаривая его по слогам с несколько утрированным артикулированием каждого звука и соотношением звука с буквой;
- 4) проверить написанное с записью на доске или в книге.

Наиболее сложными для детей операциями являются третья и четвертая. Для отработки умения записывать слова с проговариванием (а именно этот путь соответствует естественному процессу письма любого человека) можно сохранить на некоторое время шепотное произнесение, постепенно заменяя его на проговаривание про себя.

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

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

Если же у ребенка наблюдается нарушение фонематического слуха в связи с дислалией или другими речевыми нарушениями, учитель требует от него четкого проговаривания (до письма) уже поставленных звуков, использования различных видов самоконтроля за их произнесением (ощущение тыльной стороной ладони дрожания гортани при произнесении звонких согласных, холодной струи воздуха при произнесении звука [с] и др.). С таки-

ми учащимися следует проводить речевую зарядку, подбирая материал для нее совместно с логопедом. Иногда речевую зарядку проводят по индивидуальным карточкам, в которые включают слова с пропуском букв, обозначающих уже поставленный и закрепленный звук. Во время диктанта учитель должен помочь ученикам правильно написать слова со звуками, пока еще отсутствующими в их речи.

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

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

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

Формирование навыка письма по правилу

Русская орфография представляет собой определенную систему, которая регламентирует написание значимых частей слова или отдельных слов. Эта регламентация осуществляется с помощью орфографических правил, основанных на фонетических, морфологических (фонематических), исторических, синтаксических и семантических законах языка.

Наибольшее количество правил группируется вокруг морфологического принципа, который является ведущим в русском правописании и охватывает более 70% орфограмм. Кроме морфологического принципа орфографические правила опираются на фонетический и исторический принципы, регулируют раздельное, слитное и дефисное написание слов, определяют перенос слов со строки на строку, упорядочивают употребление прописных букв.

Письмо с опорой на правило требует осуществления ряда мыслительных операций. Так, для определения окончания имени существительного необходимо установить его род, склонение, падеж, соотнести эти сведения с орфографическим правилом. Следовательно, навык грамотного письма может быть приобретен только на основе умений, сформированных в результате сознательной деятельности учащихся. В дальнейшем путем многочисленных упражнений орфографические умения автоматизируются, превращаются в навык. Однако малейшее затруднение, с которым сталкивается любой грамотный человек при письме, требует актуализации орфографических сведений, их осознанного использования.

В силу нарушенного интеллекта умственно отсталые дети с большим трудом овладевают умениями и навыками, в основе которых лежит осознанное усвоение знаний. Степень усвоения ими правил различных типов неодинакова. Она зависит от большей или меньшей определенности инструкции, заложенной в правиле, от числа операций, которые должны выполнить учащиеся, от соотношенности произношения и написания, от подготовленности сенсомоторной сферы, в первую очередь речедвигательного анализатора и фонематического слуха.

Относительно легко умственно отсталые дети осваивают исторические написания, не определяемые произношением и восприятием на слух. Для всех орфограмм данного типа в правиле дается конкретное указание, как их надо писать («жи и и/и пиши через н»; «существительные женского рода с шипящей на конце пиши с мягким знаком»).

Более сложными для учеников специальной школы оказываются фонетические написания, регулируемые правилом и определяемые произношением. Несмотря на то что правило содержит точное указание, как писать те или иные орфограммы данной группы, неполноценные звуковой анализ и синтез, недостатки произношения не обеспечивают правильной передачи звуков на письме. Так, если дети не слышат раздельное или слитное произнесение согласного и гласного звуков в слове, естест-

венно, что они не могут усвоить правило правописания раздельного мягкого знака.

Правила, связанные с написанием прописных букв в именах собственных и начале предложений, с раздельным написанием слов и слитным — морфем, опираются на знания из области грамматики и лексики. Первоначальные понятия в этой области школьники приобретают в процессе выполнения системы практических заданий (младшие классы), позднее — в результате усвоения элементарной теории (старшие классы). В том и другом случаях, несмотря на четкость и однозначность рекомендаций правила («имена собственные пиши с большой буквы», «частицу *не* с глаголом пиши отдельно»), умственно отсталые дети затрудняются в анализе и в выборе лексического и грамматического материала. Тогда как именно эти виды умственных действий необходимы, чтобы решить данные орфографические задачи. Например, для выделения имени собственного из словосочетания *город Орел* ученик должен четко представлять, что слово *город* обозначает многие крупные поселения людей и потому пишется со строчной буквы, а *Орел* — название одного города — имя собственное и поэтому пишется с большой буквы. Такая цепочка мыслительных операций сложна для умственно отсталых детей, усвоение правил этого типа требует достаточно длительных сроков обучения и постепенного расширения лексического материала, с которым работают дети.

Самыми трудными для учащихся являются морфологические написания, косвенно определяемые произношением (*вода* — *воды*). В правилах этого типа чаще всего рекомендуется только прием, с помощью которого можно решить орфографическую задачу. Дети должны найти однокоренные проверочные слова или проверочную форму данного слова и, опираясь на их произношение, узнать, как правильно писать проверяемое слово. Выполняя операции, которые диктует правило, учащиеся вынуждены действовать сразу в нескольких направлениях: а) найти родственное слово; б) выбрать из цепочки родственных слов проверочное (ударную форму для проверки безударной гласной); в) произнести проверочное слово, выделив искомый звук; г) правильно обозначить его буквой в проверяемом слове, не потеряв найденное решение задачи. Отсутствие конкретных указаний в правиле, длинная схема действий, выполняемых школьниками согласно его рекомендациям, ограниченность гнезда родственных слов в лексике детей не позволяют до конца обучения сформировать у школьников навык самостоятельного применения правил этого типа.

Для относительно успешного обучения грамотному написанию орфограмм по морфологическому принципу (Осак в период пребывания ученика в школе, так и по ее окончании) наряду с автоматизацией умений следует формировать у детей достаточно устойчивый навык самоконтроля и орфографической зоркости. Этот навык опирается, во-первых, на установившуюся и многократно повторенную связь речедвигательных, зрительных и моторных компонентов письма и, во-вторых, на осознанное пользование многими правилами на протяжении всех лет обучения.

Система работы, направленная на ослабление и устранение возникающих у детей трудностей, на формирование орфографических умений и навыков, должна включать следующие этапы: 1) подготовка учащихся к усвоению правила; 2) усвоение правила; 3) формирование умения объяснить написание слов, пользуясь правилом; 4) находить в тексте слова на данное правило; 5) контролировать свое письмо правилом.

Характер работы и требования к ней на первых двух этапах мы рассматривали при разборе вопроса о формировании у школьников грамматических понятий. Заметим еще раз, что ознакомление с орфографическим правилом важно начинать с создания в некотором роде проблемной ситуации (как написать то или иное слово). При этом совершенно необязательно, чтобы выход из нее дети находили сами. Например, при изучении правил правописания звонких и глухих согласных в 3-м классе можно спросить школьников, как они напишут слово *мед* — с буквой *т* или *д* на конце. Как правило, мнения разделяются. Учитель в верхнем углу доски записывает два варианта в таком виде:

ме<^ ? Говорит, что сейчас дети познакомятся с правилом, которое поможет решить их спор и установить, кто прав. Далее анализируются примеры и выводится правило. Затем школьники пытаются применить его к записанному ранее слову. Учитель постоянно поддерживает игровую ситуацию, создает видимость поиска решения. Это важно в первую очередь для активизации мыслительной деятельности детей и пробуждения у них интереса к орфографическому материалу.

При подборе примеров для объяснения нового правила надо заботиться, чтобы слова были простыми по значению и структуре, а примеры — типичными для данной орфограммы. Весь комплекс примеров должен отражать основные закономерности правила.

Объяснение орфограммы должно последовательно фиксировать весь процесс операций, которые производятся со словом, и

вывод, который следует сделать для правильного ее написания. Например, надо проверить сомнительный согласный в слове *скользкий*. Рассуждения ученика должны быть примерно следующими: «Я не знаю, как писать слово *скользкий* — с буквой *с* или *з*. Я изменю слово так, чтобы после согласного стоял гласный звук. Проверочное слово *скользить*. В слове *скользить* *з* слышится ясно, значит, слово *скользкий* надо писать с буквой *з*».

Умение ребенка объяснять свои действия повышает регулируемую функцию речи. Проговаривание им вслух того, что рождается в уме, дает возможность учителю контролировать на начальных этапах мыслительные процессы, предупреждать все отклонения, которые при этом могут возникать.

Проводя подобную работу с умственно отсталыми детьми, нельзя забывать об их склонности к стереотипным рассуждениям, когда словесное высказывание становится штампом, ничего общего не имеющим с реальными действиями детей. Учитель должен предусмотреть серию вариативных вопросов, ответы на которые потребуют от учащихся изменений в ходе рассуждения, вычленения и актуализации его частей: «Почему ты написал *скользкий*, а говоришь «скольский»? Повтори, что ты сделал для проверки этого слова. Какое проверочное слово подобрал? Почему...» и т. д.

На этом этапе, когда формируется умение объяснять написание слов в соответствии с правилом, используют упражнения, включающие в работу зрительный, речедвигательный, моторный анализаторы и помогающие запомнить написание слова. К таковым относятся: обведение в тетради орфограммы цветным карандашом, использование таблицы родственных слов с выделенной орфограммой, орфографическое проговаривание слов, зрительные диктанты, письмо по памяти, многократное воспроизведение слов с данными орфограммами при выполнении упражнений в тетрадях, заполнении перфокарт, подготовке таблиц и др.

Следующий этап — выработка у детей умения выделять в тексте слова на изучаемое правило. Это умение необходимо, поскольку обычно школьники пользуются правилом только тогда, когда их внимание специально привлекают к орфограмме.

Установлено, что учащиеся массовой школы 58% орфографических трудностей распознают как орфограммы, которые подчиняются определенным правилам правописания. Для умственно отсталых детей число таких случаев равняется 12%. В этих данных имеется не только количественное, но и качественное отличие: ученики массовой школы узнают орфограммы, разные по степени

сложности их выделения; умственно отсталые дети находят только те, которые имеют внешне выраженные признаки (прописная буква в именах собственных, правописание *жи* — *ши* и др.).

Поэтому в специальной, школе особое место должны занимать упражнения, способствующие развитию умения замечать орфограммы в тексте. Этот текст должен содержать не только изучаемые в данный момент орфограммы, но и те, с которыми их можно смешивать. В первую очередь важно предупредить ошибки школьников, характерные для этапа усвоения данного правила, а затем провести работу по дифференциации орфограмм, подчиняющихся разным правилам. Поэтому упражнения на выработку умения находить в тексте, например, слова с безударными гласными целесообразно проводить в следующем порядке:

1) дифференциация слов с ударной и безударной гласными типа *вода, стена, роза, лето*. Именно в процессе выполнения этих упражнений дети должны четко уяснить, что проверяются только безударные гласные;

2) дифференциация слов с ударной и безударной гласными в группе родственных: *стены, стенка, стенной*. Упражнения подобного типа способствуют более прочному закреплению представления о том, что среди однокоренных слов одни являются проверяемыми, а другие — проверочными;

3) дифференциация слов с безударными гласными *а, о, и, я*, а также *у, ы, ю*. Эти упражнения помогают закрепить усвоение той части правила, где говорится о безударных гласных, требующих проверки, и гласных, которые не нужно проверять, поскольку в большинстве случаев при любом позиционном положении они пишутся и слышатся в корнях слов одинаково;

4) дифференциация слов с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными;

5) дифференциация слов с безударными гласными и слов, которые содержат орфограммы на другие правила, сначала менее сходные с правилами правописания безударных гласных, затем более сходные с ними..

Формирование умения замечать орфограммы осуществляется сначала на отдельных словах, затем в предложениях и, наконец, в тексте. При этом первоначально дети выделяют нужные слова в тексте, который находится перед их глазами, а потом в предложениях диктанта по заданию учителя. Так постепенно школьники подводятся к выполнению упражнений типа комментированного письма.

Не менее важное значение имеет развитие у умственно отсталых детей умения контролировать свое письмо правилом. Надо отметить, что в методике массовой школы самоконтролю отводится огромная роль в формировании навыка грамотного письма. Однако не все методисты массовой школы считают необходимым специально работать над развитием этого умения, справедливо полагая, что оно возникает в процессе предшествующей работы. В условиях специальной (коррекционной) школы подобных разногласий быть не может. Такая работа необходима, поскольку у умственно отсталых детей ни одно умение не возникает без специально организованного обучения.

Безусловно, что вся предшествующая работа, направленная на развитие умений объяснять орфограмму, выделять и опознавать ее в тексте, в определенной степени уже подготовила школьников к возможности осуществлять самоконтроль в процессе письма. Однако требуются еще и такие приемы, которые специально способствовали бы развитию и укреплению навыка самоконтроля. Эти приемы должны выработать привычку постоянно внимательно вглядываться в текст, видеть в нем орфограммы, правописание которых регламентируется правилом.

К таким приемам относятся:

1) «сигнализация». Учитель пишет на доске проверочные слова или начальную форму слов (имен существительных или др.) и предлагает детям при написании диктанта контролировать самих себя с помощью этих слов;

2) сообщение учителя о том, какое количество орфограмм на определенное правило имеется в предложении (абзаце). Задание — найти эти слова, отметив галочкой или подчеркнув соответствующие буквы, и проверить их написание;

3) определение орфограмм, встретившихся в проверочной работе. Школьники вначале самостоятельно подсчитывают количество отмеченных ими орфограмм, затем сверяют результат с данными учителя;

4) подчеркивание орфограмм в тексте тренировочного диктанта. Учитель наблюдает за работой учеников, предлагая некоторым из них шепотом, чтобы не мешать самостоятельной работе класса, рассказать, почему в словах подчеркнута та или иная буква;

5) прием «Правильно ли я написал?» Учитель предлагает детям подчеркнуть в тексте орфограммы, а затем спросить у любого из одноклассников, правильно ли выполнено задание (в одном слове или предложении) и если нет, то почему.

Серия таких тренировочных диктантов повторяется при изучении каждого нового правила. В заключение проводится контрольный диктант. Анализируя ошибки, допущенные в нем, учитель обращает внимание класса на работы тех учащихся, которые успешно контролировали себя правилом.

Приведем фрагмент урока по определению надежных окончаний имен существительных 1-го склонения в 5-м классе.

Тема: «Падежные окончания существительных 1-го склонения». **Цель:** дать представление о единообразном написании ударных и безударных окончаний имен существительных; формировать умение проверять безударное окончание существительного способом подстановки проверочного слова; развивать познавательную активность учащихся путем использования элементов поискового метода.

Оборудование: таблица 1-го склонения имен существительных:
женский и мужской род
-а -я
Проверочные слова: *вода, слуга, земля*

Ход урока

1. Зрительный диктант.

По аллее сада мы вышли к опушке рощи.

- Чтение предложения вслух и про себя,
- орфографическое проговаривание после закрытия текста,
- запись предложения в тетрадах,
- самопроверка,
- выделение орфограмм.

2. Объяснение нового.

- Выделите окончания в словах: *по аллее, к опушке рощи.*
- К какой части речи относятся эти слова? Докажите свое суждение.
- Определите склонение. Объясните, как вы об этом узнали.
- Почему мы можем ошибиться в окончаниях этих слов? (Они безударные.)
- Посмотрите на таблицу. Какие слова для существительных 1-го склонения являются проверочными? Подставим их.
- Запишем проверяемые и проверочные слова на доске и в тетрадах:
по аллее — по земле
к опушке — к земле
к опушке рощи — к опушке земли
- Выделим окончания, поставим ударение.
- Как мы проверили безударные окончания имен существительных?
- Вспомните, как мы проверяем безударные гласные в корне слова. Что общего в этих правилах?
- Попробуем сделать вывод, как проверяются безударные гласные в окончаниях или корне слов.

Учитель помогает, если это нужно, сформулировать **вывод:** безударные гласные в корне слов и окончаниях существительных проверяются ударением.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие трудности испытывают учащиеся при овладении навыком фонетически правильного письма? В чем причина трудностей? Какие группы детей вы деляют в связи с основным нарушением?
2. Расскажите о методике фронтальной работы, способствующей развитию звукового анализа и синтеза. Обоснуйте значение этой работы.
3. В чем суть использования наглядных опор?
4. С какими трудностями встречаются школьники при усвоении правил различного типа?
5. Назовите этапы работы по формированию орфографического навыка.
6. Какие цели преследуются на подготовительном этапе изучения орфографического правила? Как строится эта работа?
7. Какие упражнения и в какой последовательности используются при отработке умений объяснять орфограмму и находить ее в тексте?
8. Раскройте суть понятия «орфографический самоконтроль». Какие приемы способствуют развитию этого навыка у умственно отсталых школьников?

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);

б) 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 предло-

жение, а только отдельные слова или словосочетания, в зависимости от изучаемого по грамматике материала;

7) изложения и сочинения с грамматическими заданиями (употребить данные прилагательные, заменить форму настоящего времени глаголов формой прошедшего времени и др.);

8) грамматический разбор — синтаксический, морфологический, фонетический, комбинированный. Материалом для него могут служить вначале отдельные слова или словосочетания, затем предложения и, наконец, связные тексты. Грамматический разбор чаще всего сопутствует другим заданиям, не занимает много времени и не проводится письменно.

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 закреп-

ления орфографического навыка используют также изложения и сочинения.

Специфика работы в специальной школе состоит в том, что освоение детьми любого вида упражнений требует от учителя использования большего количества приемов, чем в массовой школе. Например, для того чтобы дети на начальном этапе обучения научились давать полные ответы на вопросы, готовят специальные таблицы, где цветной тушью или цветным мелом (если таблица написана на доске) выделяют те слова в вопросе, которые школьники должны употребить при ответе. Выделенные слова в вопросе пронумерованы. Это помогает детям не только понять принцип составления ответов, но и практически уяснить порядок слов в вопросе и ответе. Учащиеся выполняют несколько упражнений в построении ответов на наиболее употребительные типы вопросов.

Специфичным для коррекционной школы является также то, что в ней 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 расчлененный 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, приобре-

тает 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. Выполнение заданий, особенно в младших классах, опирается на наглядные средства обучения (картинки, таблицы, цветные мелки, карандаши и пр.), широко используются игровые приемы.

Следует указать также на большую индивидуализацию в подборе упражнений для школьников. На уроках в специальной школе очень 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.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Назовите виды упражнений, которые применяются в специальной (коррекционной) школе для закрепления грамматических понятий.
2. Перечислите виды упражнений, которые используют для выработки орфографических навыков. В чем суть этих упражнений?
3. Раскройте специфику применения упражнений всех видов, которые используются в специальной школе. Какие особенности учащихся обуславливают эту специфику?

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одним из эффективных методов обучения умственно отсталых детей в 1-м классе и приемов работы в последующих классах является дидактическая игра. Наряду с упражнениями она нацелена на закрепление изученного материала, на активизацию речевой деятельности школьников. Однако в отличие от упражнений игра воздействует в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка. Поэтому во многих случаях она является наиболее эффективным средством повышения речевой мотивации и отработки необходимых умений и навыков.

В практике работы школы иногда смешивают дидактическую игру и упражнение. По всей вероятности, это происходит из-за

общности учебных задач, которые решаются данными методами. При этом упускается из виду тот факт, что дидактическая игра кроме познавательных задач имеет собственно игровые задачи, через реализацию которых и достигается основная цель обучения. Так, в игре «Домино» игровой задачей будет правильная постановка фишек, образующих целое слово; в игре «Часы» — установка часовой и минутной стрелок на слоговых структурах, также образующих слово. Учебной задачей в обеих играх является закрепление представлений о слоговой структуре слов, навыка узнавания слогов «в лицо».

Исходя из игровой задачи, школьники осуществляют игровые действия, которые как бы маскируют сложную мыслительную деятельность, делают ее более интересной. Так, называя предмет, изображенный на картинке, дети вслушиваются в звучание слова, определяют наличие или отсутствие в нем изучаемого звука, затем помещают картинку в домик того или иного цвета.

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, отрабатывая игровые правила, необходимо ограничивать их количество двумя-тремя условиями. На этапе освоения детьми игры (особенно это касается младших классов) после показа игровых действий целесообразно, чтобы школьники выполнили их вместе с учителем.

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. Например, при изучении темы «Слова, обозначающие предметы» во 2-м классе можно использовать игровое лото, на карточках которого изображены предметы одного назначения, но в разных сочетаниях: кружка, чашка, стакан; чайник, кофейник; миска, тарелка; портфель, ранец, сумка; стул, кресло; люстра, лампа. На карточках для слабых учеников подбор картинок должен быть таков, чтобы они могли узнать каждый из

нарисованных предметов, а в случае выигрыша назвать их и записать названия на доске. 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 учащихся. Так, первоклассники, участвуя в игре «Каждому свое место», получают по три картинки, в названиях которых необходимо установить место заданного звука. При этом сильная группа школьников выделяет звуки в любой позиции. Слабоуспевающие дети, имея соответствующий подбор трех картинок, узнают этот звук только в начале или в конце слов.

Для того чтобы при неоднократном использовании игры интерес к ней не снижался, ее можно модифицировать за счет замены оборудования (вводятся новые предметы, картинки, условные обозначения) или введения новых правил. Так, в игре «Купи игрушку» дети получают игрушку (картинку с ее изображением), если четко произнесут ее название, разделят слово на слоги, определяют количество слогов. В дальнейшем можно предложить детям «покупать» сначала те игрушки, названия которых состоят из одного слога, затем из двух и, наконец, из трех. Количество мыслительных операций остается прежним, усложнение идет за счет вынужденного выбора, требующего мысленного разграничения названий в соответствии с новыми условиями. Игра будет еще более сложной (это вариант для сильных учащихся), если после деления слов из трех слогов останутся игрушки, названия которых состоят из четырех слогов.

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 — поздравление 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. Так же как сам урок, игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. В связи с этим она не имеет права быть только развлекательным элементом занятий. Учащиеся разгадывают загадки и записывают слова-отгадки, ориентируясь на изученное ранее правило. Здесь коррекционно-развивающие и познавательные поурочные цели прослеживаются

достаточно четко. Дети переключаются на новый вид деятельности: выбирают картинки-отгадки, доказывают правильность выбора. Образуется пауза, заполненная интересным и полезным для школьников занятием. Затем следует выполнение учебной задачи: запись слов-отгадок.

Та же игра с загадками на этапе знакомства с орфографическим правилом отвлекает внимание школьников от решения основной цели урока — усвоения нового материала. В результате возникает ложная занимательность, ничего общего не имеющая с пробуждением интереса к самому орфографическому явлению.

Дидактическая игра может быть использована на различных этапах урока. Так, во время проверки домашнего задания можно провести игру «Кто вернее и быстрее?» Учащимся дается время для прочтения по тетради слов, в которых дома нужно было вставить пропущенную орфограмму, подчеркнуть и проверить ее. Затем по команде ученики, по одному из каждого ряда, на доске записывают столбиком слова в порядке их следования в упражнении. Осуществляется перекрестная проверка записанных слов, выявляются ошибки, подсчитываются очки, определяется ряд-победитель, который за быстрое и верное выполнение задания награждается игровыми жетонами. Далее каждый ученик проверяет по записи на доске, правильно ли он выполнил домашнее задание. 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.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы условия использования игровых приемов на уроках русского языка?
2. На каких этапах урока чаще всего используются эти приемы?
3. Подберите игровые приемы для любой грамматической или орфографической темы в младших и старших классах. Используйте для этой цели пособия, предназначенные как для специальной школы, так и для массовой.

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 специальной (коррекционной) 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.

Гигиенический режим предполагает соблюдение требований к организации рабочего места ученика, его посадке, расположению тетради, определению объема работы, выполняемой письменно; обязательное чередование труда и отдыха для руки ребенка; смену динамической позы в течение урока.

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. Она является продолжением той аналитико-синтетической деятельности, которая проводилась на предшествующих этапах овладения орфографическим навыком.

Эффективность работы над ошибками в условиях специальной школы 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;
- 3) организация специального урока работы над ошибками.

Остановимся на каждом из этапов.

Для дифференцированного исправления ошибок и последующей индивидуализации самостоятельной работы детей над ошибками желательно, начиная с 3-го класса, систематически заполнять таблицу «Работа над ошибками». Таблица оформляется в виде большого стенда и имеет примерно следующее содержание:

№ п/п	Правило	Пишу правильно	Подбираю правильно
1	Буквы я, е, ё, ю, и, ь	<i>конь</i>	<i>лось</i>
2	после мягких согласных Слоги лей — <i>ии</i> , ча — <i>иа</i> , чу — <i>иу</i>	<i>лето</i> <i>чулки</i>	<i>Сима</i> <i>щука</i>
3	Звонкие и глухие согласные	<i>сад — садЩ</i>	<i>глаз — глазЩ</i>
4	на конце слова Разделительный ь	<i>перья</i>	<i>вьюга</i>
5	Большая буква в названиях	<i>Рязань</i>	<i>Москва</i>
6	городов, сел, улиц Слова из словаря	<i>'арбуз</i>	<i>ветер</i>

Стенд может быть заменен таблицей. Ее отпечатывают на компьютере и вкладывают в учебник по русскому языку каждого учащегося класса.

Поскольку в старших классах изучается намного большее количество орфографических правил, чем в младших, и они соотносятся с определенными разделами грамматики, таблицу «Работа над ошибками» можно оформлять по другой системе.

Работа над ошибками

- | | |
|---|---|
| 1. Приставки на <i>о</i> (<i>пошёл</i>) | 1. Звонкие и глухие согласные (<i>глазки — глаза</i>) |
| 2. Приставки на <i>а</i> (<i>нашел</i>) | 2. Безударные гласные в корне (<i>страна — страны</i>) |
| 3. Приставки на <i>з</i> и <i>с</i> (<i>рассказ</i>) | 3. Непроизносимые согласные (<i>зрусТийный — 'зрусть</i>) |
| 4. Слитное написание приставки (<i>вышел</i>) | 4. Двойные согласные (<i>ранний</i>) |
| ∧ | 5. Существительные мужского и женского рода на шипящий (<i>дочь, меч</i>) |
| 1. Суффиксы <i>-ся</i> и <i>-сь</i> в глаголах (<i>смеюсь</i>) | 6. Словарные слова (<i>республика</i>) |
| 2. Суффиксы <i>-он</i> <i>-ав</i> наречиях (<i>слева, направо</i>) | 1. Окончания в именах существительных (<i>в ь</i>) |
| 3. Суффиксы <i>-ся</i> и <i>-ться</i> в глаголах (<i>что делает? — смеется, что делать? — смеяться</i>) | 2. Окончания в именах прилагательных |
| | 3. Окончания в глаголах (<i>пинаешь] — писать, чистЦишь\ — чистить</i>) |

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 в таблице¹, 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, образец которой дается на с. 308. Число граф в таблице увеличивается или уменьшается в зависимости от года обучения и орфографической подготовленности класса. Дополнительные графы появляются в связи с новым изученным правилом. 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.

¹ Нумерация орфографических правил в таблице ничего общего не имеет с номерами орфограмм, принятыми в массовой школе. Она является наглядной опорой, ориентируясь на которую, дети каждый раз перечитывают названия правил, выполняют упражнения по образцу, который дается в таблице.

Характер ошибок	3	Аграмма	8 о•	*о		
			и			
			аоjoirttedu яэАиойц			
			кинэ!швийЛ эинэпъМвц			
	1	Я е э я & 1 с X и В S	1	кинввоэвшоэ эинэшайвц		
				аоiго эинвэиугоен эончиэшз^		•л
				хинчяэхинюэшЛэ хвнэми а кинвьжхяо	го	
				взопп эинжоггэ		
				эинэви эичнЗвIГЛфэд		
				эмнэвнмоэ эихАш и эюшо&£		
				энноигюэ эгшиэонеийэт-!		
				эиноЕимоз эиниоа!/ эиннэвш эин -dEITAsag 9i4W3Hdaodira]-[
				шмипюшт э хННОВirj эинвхэьоз		
ч MRmiraiHirafftBd						
хнновигюо шэохит эинэьвнеодо						
иядито (зим -ээьифвй) эияээьихэноф	о, с з н					
	И fcf	о, с, з н				
	ж S е	Смирнова Лена .	о о «			

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.

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, самостоятельно ориентируясь по таблице, 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.

Так, после диктанта в 3-м классе по тексту «Наша семья» учитель для фронтальной работы отбирает две группы орфограмм и в своем плане отмечает:

- 1) разделительный ь:
семья — 2 ошибки (фамилии учеников класса),
ульев — 5 ошибок (фамилии), *свинья* — 4 ошибки (фамилии);
- 2) мягкий знак в середине слова:
пчельник — 4 ошибки (фамилии),
большая — 2 ошибки (фамилии).

После того как класс распознает в этих словах (*семья, ульев, свинья*) определенную орфограмму, вызванный ученик проговаривает первое слово по слогам и записывает его. Затем объясняет, что *м* и *я* в этом слове произносятся раздельно, поэтому между ними надо писать разделительный мягкий знак. Он подчеркивает орфограмму по образцу таблицы, подбирает еще один пример на данное правило. Анализ орфограммы можно проводить, опираясь на образец разбора, записанный в карточке, либо без него. Так же разбирают и следующую группу слов.

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 двусишии. Например:

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

Устно выполняется работа, указанная в первом пункте;

- 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 одно классника 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.

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:

- 1.1) Разгадай кроссворд.

По горизонтали.

Домашнее животное с носом-пятачком.

Неразлучные товарищи.

Животное-кривляка. Наряд

деревьев. *По вертикали.*

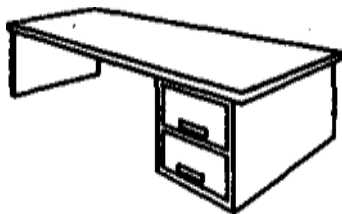
Зимующие маленькие птички.

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.



ПИ

7 я 100 РОЖКА

1) Составь и

запиши слова.

2) Скажи, на какое они правило.

4. 1) Отгадай последние слова в этих строчках.

Пришли морозные деньки, Солнце светит целый день,
Нужны нам лыжи и От жары я прячусь в

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

5. 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.

Четкие формулировки заданий, наглядные опоры для их выполнения, своевременная подготовка материала для каждой группы детей, закрепление у детей умения работать в соответствии с образцом делают четвертый этап урока более организованным, а планируемую учителем деятельность посильной для детей. В результате освобождается время на индивидуальную помощь ученикам, которые в ней нуждаются.

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

Содержание домашнего задания в младших классах будет заключаться в том, что школьники выписывают на отдельных листочках (примерный размер 7x10 см) слова, с которыми они работали" самостоятельно на уроке (те же 4—6 слов), подчеркивают орфограмму, добавляют, если надо, проверочное слово и подписывают листочки.

На следующем уроке учитель собирает домашние работы, проверяет записи, после чего дежурный вкладывает их в картотечный ящик с фамилиями учеников. В дальнейшем при ответе ученика у доски или с места учитель может вынуть один из листков и предложить ребенку разобрать слово, которое на нем написано, назвать орфограмму, объяснить ее написание, проговорить по слогам. Если работа выполняется правильно, листочек выбрасывают. Задача школьников — добиться, чтобы в кармашках не осталось ни одного листочка.

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.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Опишите приемы работы, которые способствуют предупреждению ошибок у учащихся.
2. Назовите формы учета ошибок.
3. Как дифференцировать исправление ошибок в зависимости от возможностей школьников?
4. Раскройте методику работы над ошибками на каждом этапе урока.

Литература

- Аксенова А.К., Якубовская Э.В.* Дидактические игры на уроках русского языка в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1991.
- Воронкова В.В.* Обучение грамоте и правописанию в 1—4 классах вспомогательной школы. — М., 1988.
- Воронкова В.В., Петрова В. Г.* К вопросу о дифференциации учащихся вспомогательной школы при обучении русскому языку // Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении / Под ред. В.Г. Петровой. — М., 1986.
- Гнездилов М.Ф.* Методика русского языка во вспомогательной школе. — М., 1965.
- Катаева А.А., Стребелева В.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1993.
- Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н.* Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987.
- Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей: Русский язык. — М., 1990.
- Селиверстов В.И.* Игры в логопедической работе с детьми. — М., 1987.

Учебное издание

Аксенова Алевтина Константиновна

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

*Учебник для студентов дефектологических факультетов
педагогических вузов*

Зав. редакцией *Т. Б. Слизкова*

Зав. художественной редакцией *И. А. Пишеничников*

Редактор *Т. Б. Слизкова*

Художник *М. Л. Уранова*

Компьютерная верстка *Т.О. В. Одицова*

Корректор *Н. В. Шерстенникова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных ЗАО
«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Гигиеническое заключение

№ 77.99.2.953.П. 13882.8.00 от 23.08.2000.

Сдано в набор 20.10.98. Подписано в печать 20.01.00.

Формат 60х90/16. Печать офсетная. Бумага газетная.

Усл. печ. л. 20,0. Доп. тираж 7 000 экз. Заказ № Б-130

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Лицензия на полиграфическую деятельность

ПД № 01207 от 30.08.2001 г.

Отпечатано в типографии ГУП ПИК «Идел-Пресс» в полном соответствии с качеством предоставленных диапозитивов.

420066, г. Казань, ул. Декабристов, 2.