

Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с. - (Коррекционная педагогика.)

Оглавление

Глава I. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКА

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Глава II. РАЗВИТИЕ РЕЧИ

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

ЗАДАЧИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

СЛОВАРНАЯ РАБОТА

РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

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

ЯВЛЕНИЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Глава III. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

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

ДОБУКВАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО БУКВАРЮ

Глава IV. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

ВЫРАБОТКА НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ

ВИДЫ ЧТЕНИЯ

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ

Глава V. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ И ПРАВОПИСАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ КАЖДОГО ЭТАПА

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ОБОБЩЕНИЙ ВО 2-4-м КЛАССАХ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫМ ЯЗЫКОВЫМ ТЕМАМ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

ВИДЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ И ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК И РАБОТА НАД НИМИ

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

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

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] — [пVладьчкь]. 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. Лалаевой, 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 зву [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), ни не знакомы с названиями многих видовых (дуб, береза, клен) и родовых понятий (растение, инструмент), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы. Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы и др. По данным М.П. Феофанова 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, пуговица — пудреница и т.п.

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

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

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. Кузнецова 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 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 (Тетрадипол ожили 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. Смирновой, он проявляется в том, что при кажущемся полном понимании обиходной речи дети недостаточно различают флексии, в результате чего затрудняются в дифференциации грамматических значений. Поэтому первоклассникам не всегда оказывается доступным осознание

(без соответствующего показа) ситуации, раскрывающейся в словах: дедка за репку, бабка 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 пространные высказывания ребенка являются не чем иным, как дословным воспроизведением речи окружающих, тогда как его самостоятельная речь страдает описанными выше недостатками (их можно наблюдать при пересказе прочитанной статьи, рассказывании по картинке и в других случаях).

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

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

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

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

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

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

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

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

Совершенно иначе обстоит дело у умственно отсталых детей. Даже учащимся 1-го класса специальной школы не всегда бывает доступно выполнение деятельности по чужой словесной инструкции, если последняя содержит несколько заданий (трехчленная или другая инструкция), хотя каждое из них хорошо знакомо ученику и выполнялось им неоднократно. Дети могут не

понять подобную I инструкцию, забыть часть заданий, перепутать их последовательность. В результате они либо вообще не приступают к действию, либо, начав его, сбиваются на неправильный путь выполнения.

Еще более сложной для умственно отсталых детей оказывается деятельность, контролируемая их собственными словесными обобщениями. Эксперименты, проведенные сотрудниками нейрофизиологической лаборатории, показали, что умственно талый 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.

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».

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

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

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

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 — неременное 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, свою очередь, может быть усвоено только тогда, когда оно «ступает 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. Такие образом, предложение как языковая единица усваивается полноценно, только если оно выполняет определенные коммуникативные функции.

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

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

Не менее важна работа по исправлению недостатков в построении предложений и связной речи. Неправильное конструирование предложений, аграмматизм, примитивность и трафаретность самостоятельной речи умственно отсталых учащихся проиллюстрированы многими исследователями (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 видеоили 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 школьников 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.

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», 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, более успешного включения его в сферу общения с окружающими.

Учитывая основные недостатки лексической стороны речи ей (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 обработанности значения слов, центральной задачей становится Уточнение словаря. Лингвисты полагают, что в слове представлены все компоненты языка: фонетика (произносимое слово состоит из звуков), графика и орфография (устное слово кодируется буквами с учетом правил), лексика (каждое слово имеет значение, другие слова могут иметь близкое ему или противоположное значение), грамматика (слово в речи существует в определенной грамматической форме). В связи с этим уроки грамматики и правописания нацелены на уточнение фонетического состава слова, на усвоение его орфографии, на отработку умений сочетать его с другими словами, на практике пользоваться законом взаимодействия значения слова и грамматической формы. Так, пятиклассники, выполняя упражнения на образование слов с разными корнями, но одинаковыми приставками или суффиксами, постигают доступные им значения словообразовательных морфем: забил, залез, занес — приставка заобозначает 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 эффективны для усвоения слова. Как показали исследования психологов, запоминание лексемы идет интенсивнее, если она эмоционально значима для ученика или ее презентация и закрепление осуществляются в интересных для детей ситуациях. Приведем пример.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Весьма действенным словесным приемом объяснения значения слова является включение его в доступный пониманию детей контекст. Например, значение слова крохотный понятнее в предложении Крохотный ребенок спал в коляске, чем в предложении Крохотный комочек родной земли он унес из дома. Данный прием требует от учащихся известной доли самостоятельности и активности, поскольку, усвоив значение слова в одном контексте, они должны уточнить его смысл в другом контексте. Использование контекста для презентации слова полезно еще и потому, что

большинство лексических единиц приобретает подлинный смысл только в окружении других слов. Значение изолированного слова — величина постоянная, но в зависимости от контекста оно приобретает новые оттенки или меняется полностью. Так, слово дом обозначает жилище людей. В предложении старый дом опустел и развалился это слово имеет дополнительный смысловой оттенок: бывшее жилище людей, теперь уже не пригодное для жилья.

Для семантизации слова могут быть употреблены и другие приемы: подбор родственного слова (врассыпную — рассыпать), подстановка синонима (изба — дом), разложение общего понятия на частные (инструменты — это молоток, пила...), объяснение с помощью толкования слова (зверобой — это название лечебной травы).

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

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

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

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

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

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

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

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

Итак, сформулируем некоторые общие требования к проведению словарной работы в специальной (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 ещё 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 отрабатывая 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.

РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Предложение — это основная единица речи, в связи с чем работа над ним является главной учебной задачей школы и особенно уроков русского языка. Научить школьников правильно строить предложения, точно выражать свои мысли — это значит продвинуть детей в использовании речи

как средства общения, помочь им подготовиться к овладению более высокой степенью речевого развития — связной речью.

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

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

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

В отличие от грамматического оформления содержательный и речевой планы предложений являются слабо сформированными и предельно обедненными. В исследовании К. Г. Ермиловой 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 и, 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:

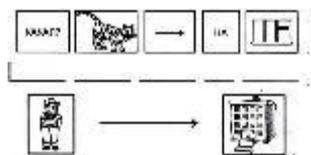


Такая материализация нефиксированного речевого потока помогает школьникам наглядно представить не только смысловую, но и интонационную законченность предложения, преодолеть или ослабить свойственную им тенденцию нанизывать предложения друг на друга в письменной речи, не выделяя в качестве самостоятельных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



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);

§ закачивание предложений по смыслу: Воробей громко... . Кошка жалобно...;

§ составление предложений из слов, которые даны вразбивку в нужной или в начальной форме: Лена, в, идет, лес. Береза, ронять, белая, лист, свои;

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

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

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

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

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

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

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

Для старших классов рекомендуются следующие виды заданий:

§ выделение в тексте и составление предложений, различных по интонации, их правильное прочтение;

§ распространение предложений путем введения нескольких слов одной грамматической формы, например прилагательных;

§ выделение в тексте предложений с однородными членами, сложных, простых предложений, их дифференциация и правильное интонирование;

§ составление предложений определенной конструкции (ее характеристика дается в задании учителя);

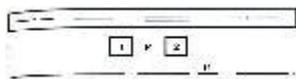
§ составление предложений с определенными грамматическими формами;

§ реконструкция предложений путем замены одной грамматической формы другой;

§ работа с деформированными предложениями, где слова даны в начальной форме в объеме 5—8 лексических единиц;

§ творческие упражнения, когда учащимся предлагается составить предложение по картине («Ответьте, как встретила мама известие о двойке сына»), на основе прочитанного текста («Как вы относитесь к Костылину и почему?»), по опорным словам (ветер, деревья), по заданию («Составьте предложение об облаках в солнечную тихую погоду»);

§ конструирование предложений по схемам:



Последнее упражнение закрепляет умение продуцировать заданную структуру и учит разнообразному ее наполнению. Предметной основой могут служить: ситуация, которую задает учитель, прочитанное произведение, учебная книга по любому школьному предмету, картина, просмотренная телепередача и др. 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 отрабатываются умения подчинять содержание предложений единой теме, пользоваться для логической связи предложений личными и указательными местоимениями, наречиями, правильно употреблять видовременные формы глагола, порядок слов.

К работе над предложением предъявляется ряд методических требований.

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

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

3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми. Выполнение первых закрепляет грамматические знания о предложении, умение правильно его строить. Группа речевых упражнений нацелена на подготовку учащихся к

самостоятельным высказываниям, поэтому приоритетное положение в системе отработки материала должен занять именно данный вид упражнений. Это ответы на вопросы, их постановка, конструирование предложений на основе реальных ситуаций и имеющегося опыта, составление диалогов, озвучивание диафильмов, игровые упражнения, построение связных высказываний.

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.

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, глядь — одной девочки нет. Стали они аукаться — никто не откликается») его] связность достигается за счет использования одних и тех же 1 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 сращиваются 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, развертывающихся 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 настрой. 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 естественноведческие (сезонные изменения в природе, растительный и животный мир), обществоведческие (семья, город, деревня, транспорт и бытовые (посуда, обувь, мебель и др.).

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

Однако самой по себе наглядной и практической деятельности умственно отсталых школьников с изучаемым материалом еще недостаточно для того, чтобы они усвоили и переработали определенную информацию. Используются также словесные методы с целью направить внимание учащихся на 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 диаи видеофильмов, выполнением практических работ (создание макетов, рисунков, организация зеленого патруля, подготовка к весне скворечников и др.).

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

Работа, направленная на развитие связной устной речи, на любом из уроков русского языка начинается с упражнения учащихся в диалоге. 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 связного высказывания является развернутая форма предложений, наряду с непринужденным разговором осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы. Вот почему начиная с 1-го класса учитель постоянно чередует требования полных и кратких ответов. От класса к классу ответы становятся более развернутыми, включающими элементы монологического высказывания из двух, трех и более предложений.

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

Работа по развитию описательно-повествовательной речи ведется параллельно с развитием диалога. После разбора текста или картинка 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 СЮ. Ильиной, умственно отсталые учащиеся оказываются в состоянии на практическом уровне освоить некоторые законы построения связной речи. Учащиеся приобретают следующие умения:

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

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

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

Организация занятий по развитию связной речи должна отвечать ряду требований:

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

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

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

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

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

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

5. Организация самого высказывания. Она осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематический (символический), словесный планы. При этом учитель сводит до минимума собственную речевую деятельность, молча указывая на признак предмета или его символическое изображение (несколько цветных полосок на листе бумаги или несколько различных геометрических фигур могут подсказать ученику, что необходимо упомянуть цвет предмета, его форму и т.д.) либо на пункт плана, по поводу которого учащийся должен говорить в данный момент. При необходимости учитель прибегает к помощи других школьников для дополнения, исправления речи ребенка. Важно, чтобы речевой поток детей не прерывался часто репликами учителя.

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

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

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

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).

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 улавливают 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. Чаше всего в качестве словесных методов обучения на этих уроках используется беседа. К ее подготовке и проведению предъявляется ряд требований:

1. Беседа должна быть отработана по содержанию и структуре. Необходимо продумывать, как начать беседу, что будет составлять ее основную часть и какова будет концовка. При этом важно, чтобы каждая часть беседы была построена методически разнообразно. Это необходимо, чтобы сохранить внимание детей в течение всего времени.

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

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

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

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

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

Принимая во внимание то, что не все умственно отстающие 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 действий.

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, 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 с 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, сохранить).

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

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

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?

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».

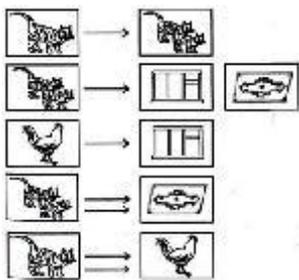
Учащиеся читают текст, находят ошибки и обсуждают, как их лучше исправить. Работа над каждым предложением текста готовит детей к точному выбору слов, правильному их согласованию, овладению средствами межфразовой связи.

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.

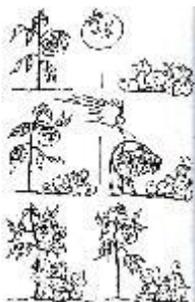
Последовательность и логика развития темы, ее смысловая законченность обеспечиваются работой над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Виды плана, которые могут быть предложены учащимся на уроках развития речи, различны — это картинный план к каждому предложению текста,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

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



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

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



Картинный план помогает первоклассникам точно передать содержание рассказа, употребив необходимые глаголы, обозначенные на плане стрелочками.

По картинному плану можно сочинять сказку. Так, во 2-м классе при ознакомлении с новыми овощами и повторении ранее усвоенной информации школьники вместе с учителем придумывают сказку. 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:

- § вид насекомого,
- § части его тела,
- § место обитания,
- § 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 на 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 (малыши, 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 предметы на картинках и помогает определять последовательность, уточнять цель высказывания.

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

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

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 решении этого вопроса. Одни трудности связаны со спецификой самой письменной речи, другие — с особенностями развития детей.

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

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

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

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

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

осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок.

Вместе с тем работа над письменным высказыванием, 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. Рекомендуются 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) ответы на вопросы, требующие развернутого высказывания из двух, трех и более предложений (где были? чем занимались?).

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

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

Для лучшего закрепления умений написания сочинений детям предлагаются задания на составление небольших по объему текстов с использованием слов на изучаемую орфограмму. Школьники вспоминают те правила оформления текста, с которыми они знакомились ранее на уроках развития устной речи: не забывать о начале и конце рассказа, начинать с одного и того же слова рядом стоящие предложения, не повторять в них одни и те же слова, отделять предложения друг от друга, для связности высказывания использовать специальные слова и др. Таким образом, дети уже в младших классах учатся распределять свое внимание между всеми компонентами письменной речи, четко формулировать предложения, разнообразить конструкции, осуществлять контроль за своим письмом.

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

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

Поскольку в условиях специальной (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 бумага 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.

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, произнести 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, соотнести 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. Левиной¹, 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 слогe, последовательно записывать их в тетради, точно фиксируя расположение элементов каждой графемы и их соединений, ограничивая свое письмо линейками строки.

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. Жуйкова).

Готовность сенсомоторной и психической сфер ребенка с нормальным развитием к обучению грамоте создает условия для быстрейшего овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения и письма.

Первоклассники массовой школы довольно успешно переходят от побуквенного чтения к дослоговому, 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.)

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.

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».

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. Ла-лаевой 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 зрительно-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 трудности 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.

