



Министерство образования и науки
Кыргызской Республики



Методическое пособие по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования на уроках русского языка и чтения в начальной школе

Бишкек 2020



Министерство образования и науки
Кыргызской Республики



**Методическое пособие по работе с детьми
с ограниченными возможностями здоровья
в условиях инклюзивного образования
на уроках русского языка и чтения
в начальной школе**

Бишкек 2020

УДК 376

ББК 74.3

М 54

Авторы-составители: к.п.н., профессор Тилекеев К.М., к.п.н., профессор Быковченко Н.С., ст. преподаватель кафедры СП и ПК факультета педагогики Джапарова З.Б., преподаватель кафедры СП и ПК факультета педагогики Байдуева Н.Б., зав. ПМПК МОН КР Романова Т.Н., Зав. Учебной работой Нижнечуйской школы для детей с НПР Бердигул уулу Улан, олигофренопедагог ПМПК МОН КР, преподаватель ИПК и ПК КГУ им. И. Арабаев Балиева Г.Т., исполнительный директор ФЕЦА Надирбекова А.

Рецензенты: к.п.н, доцент Нуркулова М.Р., к.п.н, доцент Чжен И.Н.

Утверждено Ученым советом КГУ им. И.Арабаева

М 54 Методическое пособие по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования на уроках русского языка и чтения в начальной школе -Б.: 2020. -82 с.

ISBN 978-9967-11-670-2

Материалы отражают содержание образовательной программы по русскому языку для обучения детей в условиях индивидуального подхода. В методическом пособии представлены материалы по проблематике и методологии обучения русскому языку детей в инклюзивном образовательном пространстве. Книга содержит информацию о методиках обучения русскому языку и чтению детей с нарушениями психофизического развития, социально-педагогически запущенных детей, детей для которых русский язык не является родным.

В пособии описывается система контроля, рекомендации к организации учебного процесса в целом и к изучению конкретных разделов и тем. В пособии представлен педагогический опыт учителей, работающих в классах на идеях инклюзивного образования

Сборник предназначен для учителей русского языка и литературы, а также методистов, занимающихся вопросами обучения детей с ОВЗ русскому языку, студентов педагогических специальностей.

Пособие разработано в рамках проекта «Развитие образовательных стратегий инклюзивной школы в КР» Фонда Евразия Центральной Азии при финансовой поддержке Фонда Сорос-Кыргызстан.

М 4310010000-18

УДК 376

ISBN 978-9967-11-670-2

ББК 74.3

Введение

Современный социолингвистический (поликультурный) контекст преподавания дисциплины «Русский язык» в общеобразовательной школе обуславливает специфику её методики. В классах школы работающей на идеях инклюзивного образования учащиеся часто владеют устной формой речи на разном уровне. В письменной речи и в ситуациях, когда требуется активизировать пассивный лексический запас, проявляется ограниченное владение языком у многих детей. Дети имеющие нарушений слуха, зрения речи и интеллекта не всегда способны включить догадку, основанную на соотнесении производных и производящих основ, реализовать ассоциативные связи и другие механизмы, лежащие в основе языковой системы. При этом необходимо учитывать тот факт, что некоторые учащиеся кыргызы, узбеки, дунгане в нашей стране воспитываются в ситуации двуязычия, и поэтому содержание обучения может варьироваться в зависимости от того, каковы степень владения русским языком этими учащимися, сфера использования русского языка и освоенные типы речевой деятельности. Специфическим при обучении является и содержание обучения: если русскоязычный школьник не имеющий нарушений осваивает в рамках школьной программы правила оформления уже освоенной им с рождения устной речи на письме (орфография и пунктуация) и расширяет знания об особенностях языковой коммуникации в различных сферах, то школьник с двуязычием, с социально-педагогической запущенностью, с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и речи должен освоить, зачастую «с нуля», четыре вида речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и чтение. Поэтому особенно в условиях инклюзивного образования актуальным становится вопрос реализации дифференцирующего подхода.

Построение урока с разными уровнями сложности заданий так, чтобы их выполнение в парах или мини-группах было нацелено на достижение единой цели, представляется теоретически возможным, но трудно достижимым: адресат нечётко определён. В классе могут оказаться от одного-двух до

пятидесяти и более процентов детей с языковыми трудностями от общего состава обучающихся. В таких условиях необходимо учесть лингвистические и коммуникативные аспекты обучения русскому языку с применением методики комплексного изучения языковых уровней на основе функционально-коммуникативного подхода. Принципы его построения следующие:

- **Интерактивное обучение**, т.е. взаимодействие не только преподавателя и ученика, но и совместная учебная деятельность учеников. Сотворчество, совместный поиск решений поставленных учебных задач способствуют гармонизации учебного процесса. Это особенно важно в свете личностно-деятельностного подхода.
- **Круг текстов**, использующихся в качестве основы, материала для обучения, и в то же время являющихся целью обучения, отвечает задачам формирования широкой и разносторонней лингвистической, культурологической компетенции учащихся. При этом соблюдается принцип интегративности, межпредметного взаимодействия русского языка и других дисциплин в образовательном процессе. Огромную роль в этом случае играют тексты разной жанровой и стилистической направленности.
- Концентрический подход к изучению на разнообразном лексическом материале грамматических тем, особенно тех, которые представляют трудности для детей с малым лексическим запасом.

Методы обучения русскому языку				
Общие		Частные		
Методы преподавания	Методы учения	Прямые	Сознательные	Комбинированные
показ демонстрация объяснение организация тренировки организация применения коррекция оценка	ознакомление осмысление практика тренировка самооценка	аудио-визуальный аудио-лингвальный	практический сопоставительный программированный	коммуникативно-активный репродуктивно-активный

Педагогические условия на уроках русского языка в инклюзивном образовательном процессе.

Деятельность педагога в педагогическом процессе **целенаправленна**, она проводится для достижения определенных педагогических задач.

Решаются эти задачи путем выполнения учащимися некоторых действий. Учитель, организуя действия, должен *располагать сведениями о психологической природе, структуре формируемых умений, навыков, о том, какими способами следует обучать данным действиям, чтобы в результате у детей возникли необходимые умения, навыки, сформировалась определенная совокупность представлений, знаний.*

Естественно, стремление учителя, управляющего педагогическим процессом, достигнуть запланированных результатов в кратчайшие сроки (урок, неделя, четверть, учебный год), с наименьшей затратой сил учащихся, с наибольшим эффектом их развития. При всем многообразии конкретных ситуаций, возникающих или могущих возникнуть в педагогическом инклюзивном процессе, в нем можно выделить характерные **проблемы**, принципиальное решение которых закреплено в определенных **правилах построения педагогического процесса**. Знание этих правил и умение ими пользоваться в конечном счете определяет решение учителем всех вопросов управления учебной деятельностью детей.



Педагог зависит от времени!

Таким образом, руководящая роль учителя в инклюзивном педагогическом процессе может быть успешно им выполнена в том случае, если он:

- + ясно осознал конечную цель своих действий и составляющие ее частные задачи,
- + располагает специально отобранным дидактическим материалом, составляющим содержание занятий,
- + знает, какими правилами (или дидактическими принципами) необходимо руководствоваться, строя процесс обучения,
- + владеет методами и приемами формирования знаний, умений и навыков,
- + может выбрать соответствующие организационные формы обучения, правильно их сочетать в работе.

Владение языком предполагает возможность свободного пользования им в различных, условиях общения.

! В инклюзивном обучении языку речевое общение выступает и как конечная дидактическая цель, и как путь (или средство) для ее достижения, так как научиться языку каким-либо иным способом (т. е. не общаясь, не приобретая возможность мыслить на нем, не используя язык по его прямому назначению) нельзя.

Поэтому при изучении методики русского языка очень важно правильно понимать, из каких компонентов складывается речевое общение, в каких видах и формах оно может осуществляться, каковы основные условия, обеспечивающие общение.

Речевое общение разнообразно по видам и формам. Разговор двух людей и чтение текста, связное устное изложение мыслей на определенную тему и краткое сообщение о выполненном задании в виде деловой записки, беседа нескольких лиц и подробное описание какого-то события в письме - все это разновидности речевого общения, выступающего в различных формах: устной и письменной, в виде отдельных **реплик, диалога, монолога, беседы**. Все эти (названные и не названные здесь) виды и формы речевого общения имеют как общие черты, так и существенные различия, учет которых необходим в методическом плане.

Если мы хотим, чтобы учащиеся общались, мы должны позаботиться о возникновении потребностей, побуждающих их к речевым контактам, сделать так, чтобы эти контакты были **мотивированы**.

Организация самой разнообразной деятельности детей в классе и выступает как дидактическое средство для постижения указанной цели в инклюзивном образовательном процессе.

Потребность в общении в условиях организованного учебного процесса выступает, в частности, как результат познания окружающего, как проявление умственной для детей тяги ко всему новому, интересному для них, как стремление выразить свое отношение к различным предметам, явлениям, действиям, ситуациям, событиям, как желание повлиять на их ход, включиться в коллективную деятельность, Успешное осуществление, которой требует взаимопонимания. По-иному организация поведения учащихся, их активная деятельность должны быть обязательными условиями, обеспечивающими мотивированность речевых контактов, делающих их необходимыми для каждого ребенка, особенно для ребенка с нарушениями слуха, речи, интеллекта, с социально-педагогической запущенностью и задержкой в развитии.



! Чем лучше речь, тем выше у ребенка мотивация к обучению, специально созданные условия мотивации к обучению на уроке - улучшают состояние речи ученика, меняется его отношение к языку. Мотивационные условия первый шаг к овладению языковой грамотой.

Использование сознательной установки учащихся на преодоление многочисленных трудностей в усовершенствовании речевых навыков, в овладении все усложняющимся от класса к классу языковым материалом, поддержка этой установки и ее развитие - все это необходимо именно для обучения словесной речи в инклюзивном образовании. Далеко не все

упражнения, которые учащиеся выполняют для овладения языком, могут иметь естественную коммуникативную мотивацию. Многие из них носят тренировочный характер, в них специально отрабатываются, формируются и развиваются те или иные частные речевые операции, умения, навыки, что нередко лишает эти упражнения непосредственной и полной коммуникативной направленности. Но в конечном счете тренировочные упражнения приводят к тому, что постепенно дети получают все больше и больше возможностей к естественному общению.

! Тренировочные упражнения со временем переходят в естественную коммуникацию учащихся. Второй шаг к практическому овладению языком - тренировочные упражнения.

Известно, что речь - это язык в действии. А язык в свою очередь представляет **систему знаков разного характера**. Одни из них - **фонемы** - используются в речи как смыслоразличительные, другие - **морфемы** - свое обобщенное значение проявляют только в словах, третьи - **лексемы** (слова), как правило, многозначны и свое конкретное лексико-грамматическое значение приобретают в контексте фразы, четвертые - **словосочетания** - представляют (если иметь в виду их типовые модели) блоки, **строительный материал** для высказываний, пятые - **предложения** - несут выражение относительно законченной мысли и потому являются единицами общения, наконец, шестые и седьмые - **сложное синтаксическое целое и связный текст** - представляют собой выражение ряда мыслей, суждений, объединенных общим замыслом, темой, в них отражено содержание какой-то ситуации, обозначены логико-смысловые отношения между явлениями действительности.

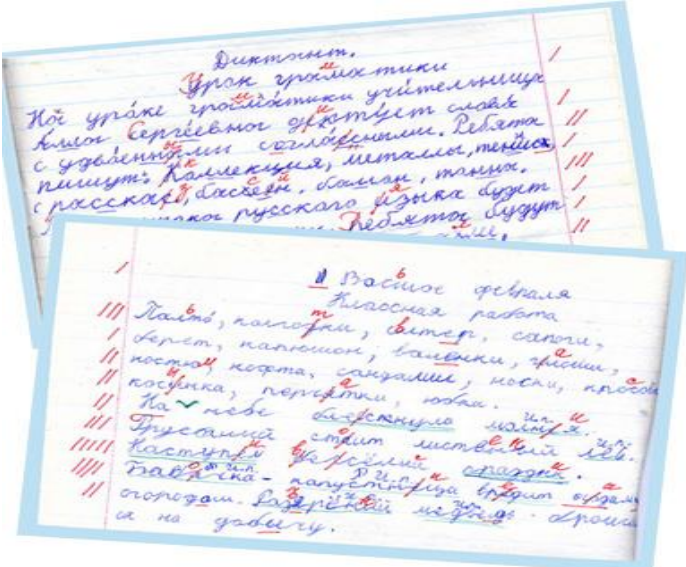
Все эти простые и сложные знаки, единицы, их модели объединены в языке, связаны системными отношениями, представляют в целом языковую систему, имеющую свои правила, закономерности изменения и сочетания языковых единиц. **Практически усвоить язык - это значит овладеть и его материалом, и его системой, научиться пользоваться им в качестве**

средства общения и орудия мышления. Этим отличается, овладение языком (практическое усвоение) от его изучения. Но нельзя изучить язык (его единицы, их особенности, систему, устройство самого языка) без предварительного мыслительного овладения им как средством общения.

Практическое владение (Я всегда говорю правильно! Ты всегда говоришь правильно! Мы всегда говорим правильно!)	Осмысление языка как средства общения (Почему я должен говорить правильно?)
---	---

Вместе с тем различные языковые единицы по мере их использования в речевом опыте говорящего (пишущего) начинают подвергаться анализу, сравнению. Выделяется общее и различное в содержании и строении языковых единиц, одни из них отождествляются, другие противопоставляются им. В результате **в речевом опыте ребенка** постепенно образуются языковые обобщения, которые становятся основой для самостоятельной речи.

Опираясь на языковые (звуковые, лексические, морфологические (самые важные для ученика и сложные для каждого ребенка!), синтаксические) обобщения, овладевающий языком получает возможность интуитивно пользоваться закономерностями изменения, сочетания слов, устанавливать их порядок в высказывании по аналогии и подобию с закрепившимся представлением о речевых моделях, образцах.

	<u>морфологические</u> обобщения (самые важные для успешности ученика и сложные для каждого ребенка, так как меньше связаны с языковой интуицией). Чем богаче и совершеннее языковой багаж ученика, тем более вероятно, что воспринимаемой им в речи других людей будет скорее и лучше осознано.
---	---

Должно предусматриваться сначала усвоение нового языкового материала только на уровне понимания («**пассивная речь**»).

На начальных ступенях обучения именно так и поступают, развивая у детей способность понимать приказания, поручения, используя при этом новую лексику и грамматические формы и конструкции. На первых порах от учащихся не требуется серьезной речевой (ответной) реакции, правильность осознания воспринятой речи контролируется адекватными (или неадекватными) действиями детей (Возьми книгу и читай; Положи тетрадь на стол и т. п.).

По прошествии некоторого времени такие же приказания дети начинают давать друг другу, сообщать о выполненном задании, отвечать на вопросы и т.д. (**активная речь**).

В некоторых других видах упражнений (например, ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту) учащиеся сразу включают в свою речь новый языковой материал данного урока, **но делают это с помощью учителя**. При этом ориентиром служат образцы его высказывания, структура вопроса и др. Такое использование нового языкового материала непосредственно после ознакомления с ним, по существу, не является самостоятельной речью. Более свободное пользование новым материалом достигается лишь по прошествии некоторого времени (в среднем к концу 1-го года обучения).

Например, ответы на вопросы по содержанию текста или пересказ по плану с включением новой лексики и оборотов речи - виды упражнений, проводимые как завершающие в работе по данному тексту могут появиться у детей с трудностями в обучении только к концу 3-го года обучения. Данная ситуация требует от педагога учета индивидуальных особенностей каждого ребенка в инклюзивном классе с учетом рекомендаций от службы психолого-медико-педагогического сопровождения, отраженных в индивидуальном плане обучения.

! Педагог должен руководствоваться индивидуальным планом обучения при требовании к самостоятельному высказыванию ученика на уроке.

Такой же порядок в работе необходимо соблюдать в младших классах и по отношению к усвоению грамматических закономерностей. Семантизация, развитие понимания и первичная активизация в речи учащихся новых грамматических форм и конструкций осуществляются в процессе использования словосочетаний и предложений, предназначенных для занятий устной разговорной речью. В дальнейшем соответствующий материал (точнее, часть его) выносится на уроки формирования грамматического строя речи на уроках Литературного чтения, где продолжается его закрепление в активной форме и учащиеся подводятся к грамматическим обобщениям. Окончательная же отработка в самостоятельных высказываниях тех же грамматических закономерностей происходит на уроках развития устной и письменной речи.

Учитель располагает методическими приемами, видами упражнений, которые специально развивают способность детей к догадке по контексту беседы, рассказа о значении тех или иных новых (или относительно новых) слов и конструкций. К ним относятся различного рода восполнение недостающих элементов текста (морфем, слов, словосочетаний, предложений), их варьирование (лексическая и синтаксическая синонимика), преобразования текста с изменением его смысла (в том числе и на противоположный при использовании антонимов, морфем и конструкций с оппозиционными значениями).

Требования к уроку

Связывая при планировании занятий в инклюзивном образовательном процессе различные требования программы организационно особенно выделяют отдельные уроки, на которых центральными задачами являются: а) обогащение словаря учащихся; б) формирование умений выражать в словосочетаниях и предложениях различные смысловые отношения; в) развитие связной речи, отражение в ней впечатлений и знаний детей.

На этих уроках материал предлагается в последовательности, обусловленной ходом усвоения языкового материала и видов речевого общения. Поэтому в названных группах уроков выделяются еще и подгруппы, в построении и проведении которых определяющим является особенность лексико-грамматического материала и преобладающий характер речевой деятельности детей.

Так, в группе уроков по обогащению словаря, закреплению его в различных упражнениях, выделяются занятия, на которых лексика усваивается: а) по темам; б) по логико-семантическим признакам (части речи, словообразование). Специфическую подгруппу составляют уроки, на которых в речь детей вводятся местоимения.

В группе уроков по формированию связной устной речи также выделяется несколько подгрупп:

- а) уроки-беседы, материалом для которых являются впечатления о различных видах практической деятельности детей (экскурсии, прогулки, праздники, каникулы и др.);
- б) уроки-беседы, проведение которых опирается на материал, представленный в изобразительной форме (беседы по картинам, сериям картин, по просмотренным диафильмам, кинофильмам);
- с) уроки, цель которых - обучение учащихся связному рассказыванию (учащиеся пересказывают то, что им предварительно сообщает учитель, что они прослушали по радио, в магнитофонной записи)

! Сопровождая показ какого-то предмета вопросами «Что это?» и «Какой?», учитель преднамеренно тренирует детей в составлении словосочетаний типа «существительное + качественное прилагательное». В другом случае демонстрация тех же предметов (рисунков), но в сочетании с вопросами «Что это?», «Кому дать?» служит отработке сочетаний типа «Дайте мне мяч (карандаш, ленту и т. п.)».

Формы такой помощи, конечно, могут быть разными. Найти оптимальные способы руководства самостоятельной речевой деятельностью

учащихся - одна из главных задач методики. Максимальная на первых порах помощь учителя в составлении учащимися кратких и более развернутых высказываний обусловлена их минимальным запасом языковых средств и умений оперировать ими. При такой помощи речь ученика фактически еще является не самостоятельной, а сопряженной или отраженной, максимально подготовленной. Но без этого этапа нельзя ожидать какого-либо продвижения в овладении языком. Руководя работой учащихся, учитель демонстрирует как сами образцы высказываний, так и последовательность их построения, постепенно развивает способность детей программировать самые простые тексты.

ПРАВОПИСАНИЕ СОГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВА

Звонкие:	[б] [в] [г] [д] [ж] [з]	[б'] [в'] [г'] [д'] [з']
Глухие:	[п] [ф] [к] [т] [ш] [с]	[п'] [ф'] [к'] [т'] [с']

ле.. - лесок - лесной
 стол.. - столбы
 ма.. - маки
 ко.. - коты
 вни.. - вниз
 выро.. - выросли

голу[п'] - ? - голу[б']и - голубь

проверяемое слово проверочное слово

Чтобы правильно обозначить парные согласные звуки в конце слова, их нужно проверять! Для этого надо изменить слово так, чтобы после согласного стоял гласный или л, н.

Помочь ученику найти в своем речевом опыте нужные языковые средства и выстроить их в определенном порядке учитель может, руководя восприятием наглядной ситуации - картины, указывая на ее компоненты, предлагая учащимся смысловые, логические, грамматические вопросы, выправляя их ошибки, побуждая повторить правильное построение словосоединения или фразы, используя графические схемы предложений, таблицы, содержащие нужные образцы.

Например, при работе над текстом, который дети готовятся устно (или письменно) пересказать, используют членение этого текста при помощи готовых иллюстраций к нему. К работе с деформированными фразами, которые надо восстановить и расположить в логической последовательности, детей подготавливают тренировкой в планировании и организации материала связных высказываний (серия картин, предметные рисунки, демонстрация действий и ситуаций, инсценировка, графические схемы предложений, рисунки, составляемые самими учащимися).



Для реализации требования программы в построении связного, развернутого высказывания используют дробление наглядной ситуации с помощью наглядных средств (серия картин, дополнение сюжетной картины предметными и ситуативными рисунками), а также словесных (в виде вопросов, беседы, плана - подробного и более сжатого, простого и сложного - опорных слов, в том числе вопросительных, сформированных фраз).

Принцип действия по аналогии с образцом используется и в том случае, когда перед педагогом стоит задача научить детей вносить нужные изменения в этот образец. Учитель добивается, что к заданной наглядной ситуации ученики подходят с другой точки зрения, извлекают из нее иной вариант смысла или расширяют его (сравни, **например:** *Марат положил карандаш на стол; Миша положил красный карандаш на стол; Аня положила желтый карандаш на стол; Миша положил красный карандаш на стол, а желтый - на парту; Руслан положил желтый карандаш на стол, а красный не положил и т. д. и т. п.*).

! Сочетая словесные и наглядные средства, ориентируясь на принцип действия по аналогии с образцом, учитель (учитывая уровень речевого развития детей и индивидуальные особенности, а также характер языкового материала и сущность формируемых навыков) использует наглядную ситуацию в качестве исходного момента для обучения построению и оформлению высказываний.

Мы должны уделить внимание обучению произношению (от слога к слову), интонированию, ритмике слова (соответственно акцентуации), образованию нового слова (*калина - калиновый*), его формы (*дом-домА*, но

Тома дОма), грамматическим моделям (видеть *Азвмата и Веру*, видеть *дуб, облако и луну*).

Структура урока такова:

1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения для органов речи.
2. Фонетическая разминка (проговаривание вслед за учителем слогов).
3. Чтение слогов.
4. Прописывание графемы.
5. Физкультминутка (игры).
6. Семантизация лексики осуществляется с помощью иллюстрации, предмета или имитации действия (движения). Чтению слов непременно должна предшествовать лексическая работа, устное произнесение слов.
7. Чтение: слова, предложения, текста. Тексты включают в себя фразы речевого этикета (обращение, просьбу, разрешение войти и проч.).
8. Отработка интонационных конструкций.
9. Ответы на вопросы на понимание текста. Вопросительные ИК по содержанию соответствуют потребностям работы с текстом.

Также используются в каждом уроке:

- Пальчиковая гимнастика
- Прописывание слов и предложений.
- Игры.
- Скороговорки.

Обучение русскому ударению основано на знакомстве с ритмической структурой слова. Упражнения на ритмическую структуру слова позволяют отрабатывать ударный слог в дву- и многосложных словах, а также произнесение слогов с редукцией гласных.

Учитель может наращивать количество слогов, комбинируя ударные слоги, тем самым усложняя ритмическую и фонематическую структуру. Например, та // тАта // татА /// тАтата// татАта// тататА // тАтатата и т.д.

Следующий шаг - подбор слов по ритмической модели на изучаемый звук:

мАмама – мамочка (маменька, матушка, Машенька)

мамАма - малина (мышонок, медведи)

мамамА - молоко (молоток, молодой)

Для правильного деления слов на слоги по принципу (закону) восходящей звучности, необходимо скандировать слова (фу-тбол, сла-дкий, я-бло-ко). Такие упражнения предназначены для устного выполнения. Однако не следует путать деление слом на закрытые слоги для переноса, например, фут-бол и фу-тбол.

! Особое внимание должно быть уделено освоению интонационных конструкций русского языка, необходимое для учащихся носителей родного языка. Это позволит максимально быстро и эффективно привить навыки выразительного чтения у всего класса.

Уже на первых уроках вводится представление об интонации, далее закрепляется правильное употребление интонационных конструкций, а также понятие звучащего слова и слова письменного.

Мы предлагаем пять интонационных конструкций (по Е. А. Брызгуновой):

- ❖ ИК-1 - повествование.
- ❖ ИК-2 - вопросительное высказывание с вопросительным словом.
- ❖ ИК 2-1 - просьба, приказ.
- ❖ ИК-3 - вопросительное высказывание без вопросительного слова.
- ❖ ИК 3-1 - вопросительное высказывание с союзом или.
- ❖ ИК-4 - неполное вопросительное высказывание с союзом а. А ты?
- ❖ ИК-5 - восклицательное высказывание с местоименными словами как, какой, сколько.

Например, часто употребляющаяся фраза педагога может стать ИК: «Сегодня вторник, 22 сентября».

Большое внимание на уроке должно уделяться фонетическим играм, чистоговоркам, которые включают в себя лексику текстов и диалогов, отражающих коммуникативные ситуации. Этот материал интересен учащимся с любым уровнем владения языком. Вариативный характер заданий способствует реализации принципа индивидуализации обучения.

Слово как центральная единица языка проявляется во всех его ярусах:

звук (слог) - слово - предложение (высказывание) - текст (дискурс).

! Этим объясняется необходимость многоступенчатого построения материала: **фонетика - словообразование и образование форм слов - речевые образцы на основе грамматических моделей - текст (вбирающий все аспекты) - коммуникативные ситуации**, - всё это позволяет соотносить новую тему и тему для закрепления. В то же время такая подача материала становится базой для формирования представлений о системности языка.

Целесообразно использовать систему челночного предъявления информации:

! каждый последующий учебный материал вбирает в себя предыдущий, позволяет закрепить и автоматизировать языковые модели посредством повторения и включения их в более сложные структуры.

Порядок подачи звуков и соответственно букв в описываемой ситуации преподавания русского языка в инклюзивном классе обусловлен комплексом факторов.

Среди них: 1) комбинация условий, необходимых для обучения не только произношению, но и письму, а также для освоения базовой лексики; 2) частотность употребления на изучаемую фонему (и букву) лексем базового словаря для детей с нарушениями, а для остальных детей – формирование орфографических навыков; 3) трудности, обусловленные типологическими особенностями языков (например, противопоставление звонких и глухих согласных для слабослышащих учащихся, для учащихся с нарушением фонематического восприятия), а для всех детей класса - это «теоретическое»

освоение фонетических оппозиций звонкие-глухие, твёрдые-мягкие. В начале курса вводятся гласные звуки и сонорные согласные. Небольшое нарушение в начале курса последовательности подачи звуков, принятой при обучении, компенсируется устными упражнениями. Например, при изучении фонемы [в] в устных упражнениях дополнительной фонетической разминки мы даём оппозицию [ва]-[фа], [во]-[фо] и т. д., а на следующем уроке вводится фонема [ф]. Кроме того, «проблемные» фонемы предъявляются несколько раз в различных дифференциациях в последующих уроках. Такая челночная подача материала способствует не только закреплению произносительных навыков, но и лексики (для всех учащихся соответственно орфографии). На начальном этапе обучения русскому языку прекрасным источником для отработки произносительных навыков звуков (и слогов) в различных позициях являются имена детей, отражающие многозвучие.

Для ввода новой лексики учитель формирует семантизирующие «предметные» ситуации (показать, изобразить действие, показать предмет или иллюстрацию). При этом принцип подачи лексики в тексте следующий:

- а) активизация изучаемой фонемы и закрепление фонем в составе нового слова;
- б) использование грамматических форм одного слова (*Надо написать письмо. - Мы написали письма.*);
- в) создание семантического (тематического) поля.



! На данном этапе осваиваются основные грамматические модели: согласование прилагательного + существительного можно (нельзя) + инфинитив, у меня есть (нет)... и прочее. В начальном курсе используется модель существительное + краткая форма прилагательного, что предпочтительнее, так как к прилагательному вопрос задаётся от существительного.

Особое внимание уделяется принципу построения текстов. Стихи, рифмовки и тексты созданы таким образом, чтобы закреплять теоретический и практический материал фонетической темы урока. Чаще всего они совмещают в себе и то и другое: 1) насыщенность слов с изучаемыми фонемами и их оппозициями, как в скороговорках (чистоговорках); 2) функциональный принцип подачи грамматического материала; 3) в текстах предъявляются фразы речевого этикета, которые демонстрируют различные коммуникативные ситуации. Так учащиеся осваивают речевые жанры просьбы, обращения, приглашения, выражения, восторга и проч., что также позволяет отрабатывать ИК.

По существу ребенок с психофизическими нарушениями, формируя свой фонд текстов за период данного курса, проделывает тот же путь, который прошёл его одноклассник с младенческого возраста. Поэтому огромное значение имеет содержание иллюстраций, активно используемых в процессе обучения, а также особая организация видеоряда. Это и рисунки, непременно с подробно прописанными деталями, и фотографии, – своеобразный методический приём, позволяющий сочетать натуралистическое изображение реалий и яркие фантазийные образы, явленные в работах художника, а ещё лучше - в рисунках талантливых детей из того же класса.

Как же этот процесс отражён в учебном материале?

Перед авторами текстов для обучения чтению и письму всегда стоит вопрос адаптации, и многие прибегают к его пересказу. Приведём пример сокращения текста сказки, обусловленного тем, что ученики изучили не все буквы, поэтому автор отбирает только те слова, которые дети могут прочитать. Получается такой текст: *Посадил дед репу. Растет репка большая-большая! Росла репка, росла и выросла, большая стала. Ай да репа! Баба помогала деду, собака и кошка помогали - не смогли вытянуть репу. А мышка прибежала и помогла. Вот и репка!*

Мотивация автора адаптации текста понятна: включить пары слов репка, росла-выросла, помогали, помогали, помогала-помогла. Это позволяет показать в тексте проверяемые согласные, значение слов совершенного/несовершенного вида и, наконец, уже на данном этапе обучения дети осваивают корни раст- и росл-. Общая идея взаимопомощи, выраженная в сказке, тоже, казалось бы, сохранена. Однако включение именно такой адаптации в урок и педагогов часто вызывает возражение. Почему? В сознании учителя текст сказки существует как поэтический, так же, как и стихотворные строки классиков: *«У лукоморья дуб зелёный...»*. Конечно, даже многим педагогам и студентам сложно объяснить слова «у лукоморья», «поскребла по сусекам».

! Педагог в инклюзивном образовании не должен пренебрегать текстами из-за кажущейся простоты. Важно и то, что адаптируя таким образом сказку для первого прочтения, мы должны представлять, как её увидит, услышит и прочтает ребёнок, и знающий эту элементарную сказку и незнающий ее ученик.

Сказка «Репка» например, может быть сведена к двум фразам с многоточием («Посадил дед репку. Росла репка, росла и выросла...»). На уроке проводится работа по картинке по описанной выше технологии.

Особого внимания заслуживает в структуре урока включение изучаемого слова в такие отношения, как род и вид (дерево: берёза, ель, дуб...), целое и часть (дерево: корень, ствол, ветви, листья...), действие - орудие (укрывать - ветвями, листвой), деятель - действие (листья - шелестят), предмет – признак (ель - зелёная). Языковое сознание включит в каждую группу отношений типичных «представителей» данного класса (дерево: берёза, дуб... и вряд ли бао-баб. Поэтому важна работа в парах, четвёрках, в которые включаются сильные и слабые учащиеся.

Ещё один вид освоения лексемы - работа с внутренней формой слова. Благодаря внутренней форме понятно, как происходило движение мысли в

момент называния предмета (явления, свойства...), какой признак включался в момент называния (рукавицы; последователь, но следователь).

Приведём примеры: близорукость (близко и руки), коньки (образ конь) - Важно то, что учитель привлекает знания языка у всех детей, формируя лингвистическую компетенцию всех учащихся (Какое слово языке служит для обозначения коньков? Как оно образовано? Какие слова образованы с таким же корнем? Может ли слово обозначать другой предмет? и проч.)

Человек живёт ассоциациями, зависящими от многих социальных признаков (возраст, пол и т. д.). В лингвистике существует термин слово-стимул, у которого есть свои ассоциаты. Например, для имени лес ассоциатами выступают слова «поле, хвойный, березовый, большой, осенний, роща» и т. д. На уроке форма работы может быть такой. Один ученик (или учитель) даёт слово-стимул из заранее обусловленного семантического поля (например, долг), а другие ученики - ассоциаты, которые фиксируются в письменном виде (семья, крепость, надёжность, деревянный, деревня, лето, хозяйство, тепло, уют). Возможна игра по группам. И не страшно, если словарный состав учащихся небогат, **учитель также включается в игру**. Созданные ассоциативные поля необходимо обсудить: каковы ассоциации, что выступает на первый план, а что второстепенно. Все ученики способны делать очень интересные и мудрые выводы, которые можно снять на видео.

Очень важна работа над образом. Как объяснить ребенку выражение полетел компьютер («сломался»)? Дело в том, что языковая метафора (мы не имеем в виду авторскую метафору) совмещает, синтезирует в себе абстрактное и конкретное: Куда летишь? («спешишь»). Куда летишь, как птица? Птица летит - человек летит, птица летает, а человек... ? 'Человек не летает, но он всегда мечтал летать.... Словосочетание - это тот минимальный контекст, который позволяет раскрыть значение слова, информацию, которую это слово несёт. Создание множества словосочетаний с изучаемым словом позволяет раскрыть варианты его значений, показать, из каких

элементов построена информация, содержащаяся в слове (семный анализ). По существу учитель подводит учащихся к составлению толкования слова. Например, близкий друг, старый друг, друг дома (тот человек, который в близких отношениях, имеет общие интересы, доверяет); друг детей (сторонник, тот, который поддерживает, помогает, проявляет заботу). При этом можно и нужно привлекать элементарные слова для объяснения значения (тот, который..., то, что...).

Одна из самых сложных проблем в структуре урока - это работа с абстрактной лексикой. Понимание механизма создания обобщения, абстрагирования слова, позволяет выстраивать работу на уроке. Так, выстраивая цепочки ель, дуб, сосна... - «дерево»; роза, тюльпан, астра - цветы садовые; ромашка, василёк, колокольчик - «цветы полевые»; крыжовник, бузина, жасмин - кустарник, мы можем подвести учащегося к выявлению общего наименования - «растение». Выделяя цепочки красный, синий, зелёный - цвет; овальный, круглый, квадратный - форма, сладкий, кислый, горький - вкус, мы приводим к абстрактному понятию свойство, а для цепочек отец, брат, сестра, дядя - родственники - к общему понятию «отношения».

! Все упомянутые виды работы известны учителю. Однако необходим **комплексный подход**, сочетание всех видов работы над значением на разных этапах урока.

Как же совместить на одном уроке такое количество задач: обучение произношению, лексике, грамматике?

При построении урока должна определяться **основная и сопутствующая темы**. Это отражает тот факт, что внимание уделяется всем уровням языка. Например, фонетический и просодический уровни активизированы в стихотворении, которое служит и артикуляционной разминкой, и позволяет продемонстрировать грамматическую модель, и служит образцом орфографии (-ьи: по-... - ьи). Как видим, совсем необязательно долго рассуждать о правилах правописания, достаточно

заучить стишок-загадку, обратив внимание учащихся на соответствующие формы. При этом в семантизации очень важную роль играет иллюстрация.

- Следы ЧЬИ?
- Чей? Чья? Чьё? Чьи?
- Птичьи? Заячьи следы?
- Может, волчьи?
- Может, лисьи?
- Это беличьи следы!
- ... делать КАК? Прыгать КАК?
- Прыгать по-птичьи,
- по-волчьи, по-заячьи,
- по-беличьи,
- по-лисьи.

Для закрепления материала изучаемые формы также предлагаются в тексте. Виды работы здесь могут быть разнообразны: контрольное списывание с постановкой вопроса к изучаемой грамматической форме, переписывание с восстановлением пропущенных суффиксов или приставок (\по\собачьи), образование от исходного слова, заключённого в скобки, требуемой грамматической формы (*собака* → *по-собачьи*). Проводится и словарная работа (*крадучись* - *крадётся: тихо продвигается, так, чтобы никто не заметил. Вразвалочку* - *переваливаться с ноги на ногу, покачиваться во время ходьбы. Семенить* - *идти мелкими-мелкими шагами. Вприпрыжку* - *припрыгивая: идти и припрыгивать*).

Вот пример текста, в котором реализуются почти все формы наречия:

- *КАК? А можно ещё так!*
- *Кошка ходит по-кошачьи,*
- *Ходит крадучись она.*
- *А собака - по-собачьи*
- *Ходит гордости полна.*
- *По-утиному утёнок*

- Чуть вразвалочку идёт.
- По-козлиному козлёнок
- Скачет рожками вперёд.
- По-лосиному красиво
- Ходит лось в лесу густом.
- По-мышинному пугливо
- Семенит мышонок в дом.
- По-слоновьи ходит слон,
- Тяжело ступает он.
- По-медвежьи ходит Мишка,
- Косолап он с детских лет.
- И по-заячьи зайчишка
- Всё спешит запутать след.
- По-гусиному гусята
- Важно шествуют гуськом.
- А по улице ребята -
- Кто вприпрыжку, кто - шажком.

(В. Степанов)

В следующем упражнении ярко прослеживается последовательность подачи материала, отражающаяся на запоминании грамматической формы и соответственно правил правописания: наречия на 1) -ому, 2) -ему, 3) -ему после согласных с разделительным знаком ь, 4) -ьи. Сопутствующая задача - освоить синтаксическую модель сравнения.

Упражнение. Впишите название того, кто таким образом делает.

Образец: по-лягушачьи квакает - квакает, как лягушка.

_____ По-воробьиному скачет - скачет, как_____, по соловьиному пел - пел, как_____, по-моему всё сделай - сделай, как_____, я сделаю по-твоему - сделаю, как_____.

По-коровьему мычит – мычит, как_____, по-овечьему блеет - как_____, по-вороньему каркает - каркает, как_____, по-человечьи заговорило - заговорило, как_____, по-беличьи прыгает - прыгает, как_____, по-заячьи трусит - трусит, как_____.

По-кошачьи умывается - __ __ __, по-собачьи хвостом виляет - __ __ __, по-лисьи хитрит - __ __ __, по-медвежьи поворачивается - __ __ __, по-волчьи воет - __ __ __, по-цыплячьим пищит - __ __ __.

С учётом этого приведённым выше текстам предшествует такая грамматическая информация:

Наречие
Как? Каким образом?
Он идёт как? Она идёт как? Оно движется как? Они идут как?
Быстро, пешком, торопливо.

КАКОЙ и КАК? Прилагательное и наречие:

Весёлый - весело, грустный - грустно, торопливый - торопливо

Как видим, значительно эффективнее ставить перед учащимися цель познать правила и закономерности функционирования языковых средств с целью передачи смысла высказывания, т.е. использовать принципы функциональной грамматики (принцип - от функций к средствам, функционирование грамматических единиц в высказывании). В этом случае изучение правил орфографии является не самоцелью, а следствием изучения системных явлений русского языка: суффикс притяжательных прилагательных, наречие, обстоятельство образа действия (Как? Каким образом?).

За основу введения нового материала принимается грамматическая модель и речевой образец, освоение которых с неизбежностью приводит к легко запоминающемуся теоретическому выводу (правилу).

Особый отбор и комбинирование грамматического материала для урока русского языка на идеях инклюзии очень важны, однако результат обучения приносит эффект при специфической организации взаимодействия учащихся. Кроме того, применение **суггестопедических приёмов** методики обучения языку, позволяет мотивировать интерес к языку и соответственно создать установку на его изучение. **Например, материал вышеприведённых**

текстов может быть использован в качестве физминутки (изобрази, как передвигается заяц, гусь...; какие звуки издают корова, овца, ворона?).

При таких обстоятельствах урок имеет качественно иной характер с продуманной, чётко выстроенной лексико-грамматической работой. В первую очередь внимание уделяется сложным явлениям грамматической системы русского языка, ненавязчиво и строго дозированно встраиваемым в увлекательный познавательный текст. Это такие грамматические темы, как род имени существительного, предложно-падежная система имени существительного, согласование прилагательных с существительным в роде, числе, падеже, суффиксы существительного и прилагательного, время и вид глагола, глаголы с приставками и прочее. Соответственно в учебном плане приходится смещать темы, предусмотренные программой русского языка в начальной школе, приблизительно на 20%. Задания проанализировать морфемный состав слова необходимо заменять на упражнения по словообразованию. Многие из вышеперечисленных тем не предусмотрены программой начальной школы. Например, педагоги (и авторы учебников), формируя ряд слов для выделения общего корня, порой даже не задумываются, смогут ли понять все слова из учебника все дети в классе.

Задание. «Спиши, подбирая проверочные слова».

суп - ... , гриб - ... , абрикос - ... , морковь - ... , сливки - ... , грядка - ... , хлеб - ... , творог - ... , виноград -

Достаточна ли для учащихся, среди которых есть дети с ограничениями различного характера, такая формулировка? Очевидно, что и группировать слова надо иным способом. В данном случае можно выделить по крайней мере три группы слов: с формой мн. ч., с уменьшительно-ласкательным суффиксом (сливки - сливочки), род. п. (нет хлеба). Можно ли попутно одновременно осваивать (в лучшем случае закреплять?) формы множественного числа, родительного падежа и словообразовательную модель существительного с уменьшительно-ласкательным суффиксом? Конечно, нет, большинству детей будет сложно и педагог обязательно

должен модифицировать подобное задание если он работает на идеях инклюзивного образования и использует индивидуальный подход.

Этапы формирования графического навыка

- I. заштриховка фигур, обводка трафаретов и другие упражнения, направленные на выработку умения соблюдать строку, нужным образом располагать и держать письменные принадлежности, вести прямую линию и закруглять ее, соизмерять длину линии и т. п.;
- II. письмо элементов букв: палочки короткой и длинной, загибов, петель и пр. (эта ступень не является обязательной);
- III. письмо отдельных букв - строчных и прописных - без соединения с другими буквами;
- IV. письмо сочетаний букв, слогов, письмо целых слов, с целью выработки навыка соединения букв.

Методические рекомендации по обучению письму

Обучение письму - это в первую очередь выработка навыка графического. Как и всякий навык, он формируется в результате обучения, в результате формирования умений и на их основе выполнения ряда упражнений. Согласно принципам звукового аналитико-синтетического метода, соблюдается единство письма и чтения. Это значит, что последовательность обучения письму букв принимается та же, что и в обучении чтению: на уроке чтения дети усваивают букву, читают тексты, а на уроке письма пишут эту букву и слова с ней. Согласно программе школьники должны:

- а. научиться правильно сидеть, держать тетрадь и пользоваться ручкой; придерживать строки; соблюдать поля;
- б. научиться писать в соответствии с прописями все буквы русского алфавита, строчные и заглавные, а также соединять их в словах; переводить печатный текст в письменный;

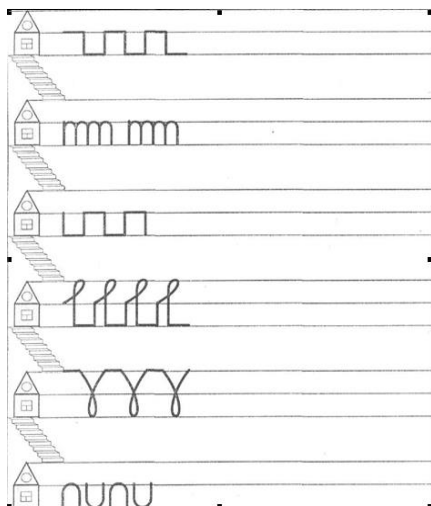
- c. соотносить букву и звук - сначала в позициях, где написание не расходится с произношением, а затем и в простейших случаях несовпадения буквы со звуком (слабые позиции гласных и согласных);
- d. раздельно писать слова, т. е. средствами письма выделять слова как смысловые единицы;
- e. переносить слова со строки на другую строку - на основе слогоделения, однако с учетом некоторых ограничений (например, не переносить и не оставлять на строке одну букву);
- f. употреблять заглавную букву в начале предложения, а также в именах людей и в кличках животных.
- g. уметь записывать слова и предложения из трех-четырех слов после их звукобуквенного анализа с помощью учителя и без помощи;
- h. списывать, а также писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением; проверять написанное, сравнивая с образцом, а также способом проговаривания;
- i. записывать собственные предложения, взятые из устно составленного рассказа.

Типичные графические ошибки обучающихся.

Дети усваивают написание каждой буквы на отдельном уроке. Огромная роль в обучении письму принадлежит анализу буквы, ее графические составных элементов, сравнению букв по составу и начертанию. Необходимо развить у детей аналитическое видение формы букв.

В системе обучения грамоте детей обычно выделяется несколько уроков, специальная цель которых - обучение письму важнейших элементов: палочек, закруглений, петель, овалов.

В дальнейшем элементы каждой новой буквы выделяются до ее письма, - в этом и состоит аналитический подход. Он дает основу для конструктивного письма новых букв: учащиеся как бы сами «открывают» способ написания буквы, конструируют новую букву, пишут ее.



Буквы русского письменного алфавита и не могут быть «расчленены» на какое-то количество строго определенных элементов, часто повторяющиеся элементы могут быть выделены: это **палочка** короткая в букве п и длинная в букве р,

палочка с закруглением внизу - элемент букв и, ш;

прямая с петлей в буквах у, д; **о в а л и** **полуовал в буквах** о, с, **палочка с двумя закруглениями** - внизу и вверху в букве г, **малая петля** в буквах ц и щ.

Устойчивые типы графических ошибок

Нарушение наклона в 65 градусов. Как правило, нарушение наклона приводит к непараллельности элементов букв и даже элементов одной буквы и часто сопровождается искривлением элементов.

Ошибки, связанные с нарушением пропорций: вертикальных - неодинаковая высота букв или их частей; горизонтальных - неодинаковая ширина букв и их элементов.

Искажение овалов, полуовалов и других пропорций между частями букв (увеличенные или уменьшенные элементы букв).

Пропуск элементов отдельных букв или замена элементов букв: вместо м - л, вместо д - а.

Прежде чем подробно рассматривать перечисленные составляющие алгоритма, проанализируем некоторые **технические моменты**.

Написание наклонной линии на рабочей строке. Обращаем внимание на то, что между наклонными линиями есть определенный интервал, который равен половине высоты рабочей строки. Также, напоминаем о параллельности линий. Именно эти две ошибки, несоблюдение интервала и параллельности, первыми появляются в прописях школьников.

Параллельность линий будет получаться лишь в том случае, если в работу будет включено боковое зрение, т. е. при написании каждой

последующей линии внимание обучающегося будет акцентироваться на предыдущей, уже написанной линии.

Просветы в верхней и нижней частях букв. Если не фиксировать внимание школьников на просветах в верхней и нижней частях букв, то это может отрицательно сказаться на становлении их почерка. Слова: *чуть-чуть, немного не доводя* при закруглении крючка не дают точного представления о соблюдении данных просветов в процессе письма. Получается написание - «кто во что горазд». А это ведет к формированию у учащихся графических недочетов.

Безотрывное письмо. При обучении письму школьники обязательно отрывают руку. Первоначально это нужно для снятия напряжения, позднее - чтобы отдохнуть, передвинуть руку, тетрадь. Однако с принципом безотрывного соединения букв при письме учащихся нужно ознакомить сразу. Это значит, что после отдыха пишущий опять ставит ручку в ту точку, где он остановился. Если учитель сможет добиться единого соединения букв, это позволит не только правильно формировать графический навык, но и увеличит скоропись, сохраняя при этом качество работы. Наличие же принципа отрывности в процессе обучения письму при приписывании последующей буквы отрицательно сказывается на качестве письма. И вот почему. Для примера возьмем букву *и*. Обучающийся делает паузу (прерывается) в письме при написании первого крючка. Далее, если он не сохраняет прием безотрывного написания, т. е. не доводит крючок до верхней линии, он отрывает ручку и переносит ее на верхнюю линию рабочей строки в произвольную точку. В этой ситуации сохранить нужный интервал между элементами (этот интервал уже определен концом крючка) в большинстве случаев невозможно. Тем самым теряется ровное и четкое письмо.

Написание овала, входящего в состав букв: а, б, в, д, о, ф, ь, ы, ь, ю. Это один из наиболее сложных элементов на первоначальном этапе. На практике овал нередко сводится к написанию круга. Из-за этого в буквах *а, д, ф, с*

постоянно встречаются искажения следующего после овала элемента. Понимая, что нужно оставить просвет между овалом и палочкой с закруглением (или палочкой с петлей), обучающийся уводит ручку вправо, тем самым искажая букву.

Причины этих ошибок часто кроются в незнании учителем точной характеристики написания элементов букв и их расположения по отношению друг к другу которое он должен был изучить в процессе обучения в вузе.

!Успех письма каждого ученика зависит не способностей ребенка, а от умения педагога объяснить правильное написание каждой буквы на письме.

В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, отдельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

При устранении дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы

рекомендуется исключить **проговаривание**, так как оно может вызвать ошибки на письме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью коррекционной работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

При устранении дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Работа над предложением

Работа над предложением учитывает сложность структуры. Работа над предложением строится по следующему плану:

Двусоставные - предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (Дерево растет.)

Другие двусоставные предложения.

Распространенные предложения из 3 - 4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (*Девочка моет куклу.*); предложения типа: *«Бабушка дает ленту внучке; Девочка гладит платок утюгом; Дети катаются с горки; Солнце светит ярко»*. В дальнейшем даются более сложные предложения.

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: *Бабушка дает ленту внучке. - Бабушка дает внучке красную ленту.*

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на

начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1-2 предложений.

Предлагаются различные графические схемы для предложений из трех элементов (*Девочка рвет цветы*), из четырех элементов (*Мальчик рисует дом карандашом*).

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы: подбор предложений по данной графической схеме; запись их под соответствующей схемой (предлагаются две схемы); самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме; составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме.

После усвоения обобщенных значений нескольких структур предложений рекомендуется выбрать среди других те, которые имеют одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: Девочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Дети катаются с горки - выбрать те, значение которых сходно по структуре с предложением: Девочка рвет цветы.

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в письменной форме.

При формировании функции словоизменения **обращается внимание на изменение** существительного по числам падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д.

!Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в словах, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

При устранении оптической дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дисграфией.

Выделяют два вида пространственных ориентировок, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

Определение пространственного расположения предметов по отношению к детям, т. е. к самому себе.

Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя». Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа - это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой руке.

Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами или изображениями. Предлагается взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: *«Где находится книга, справа или слева от тетради?»*.

В дальнейшем выполняются задания по инструкции: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится

ручка по отношению к книге - справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради - справа или слева. Затем даются три предмета и предлагаются задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа - ручку» и т. д.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним:

- написать буквы справа или слева от вертикальной линии.
- положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.
- нарисовать по речевой инструкции точку, ниже - крестик справа от точки - кружок.
- определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз).

Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.

Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).

Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.

Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

Реконструировать букву, добавляя элемент: из А - Л - Д, К - Ж, З - В, Г - Б.

Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р - Ь, И - Н, Н - П, Г - Т.

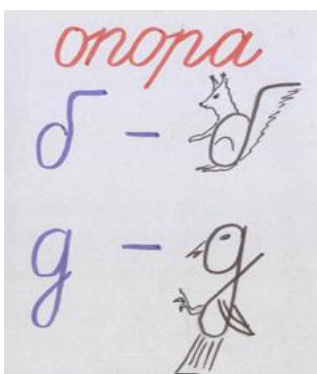
Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: З - В, Р - В.

Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве: Р - Ь, Г - Т, И - П, П - Н.



Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями:

О - с обручем, З - со змеей, Ж - с жуком, П - с перекладиной, У - с ушами и т. д.



Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Таким образом, устранение дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов ребенка: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

Методика обучения непроверяемым написаниям на уроках русского языка

Одно из приоритетных направлений в работе учителя русского языка - работа со словарными словами. Педагогу важно пробудить интерес школьника к слову, создать условия для прочного запоминания непроверяемой буквы и развитие ряда важнейших интеллектуальных качеств ребенка.

Известно, что в русском языке немало слов, написание которых не подчиняется орфографическим правилам. К непроверяемым написаниям относятся:

- 1) непроверяемые гласные в корне слова (бирюзовый, изумительный, балкон)
- 2) непроверяемые согласные в корне слова (хоккей, чувство, баскетбол)
- 3) удвоенные согласные в корне (искусство, шоссе, металл)
- 4) слитное написание приставок в наречиях (вскоре, впереди, влево, вправо).

Из своеобразного алгоритма работы над трудными словами можно взять следующее:

1.Зрительная фиксация и трехкратная запись слов учащимися.

Слова записаны на доске, каждое слово открывается на время, достаточное для одного прочтения, затем слово стирается или закрывается, учащиеся записывают каждое слово три раза. Далее проводится проверка: сигнальной карточкой учащиеся показывают непроверяемую орфограмму. Прием зрительной фиксации побуждает детей как можно внимательнее прочитывать

слово, а прием многократной записи основан на моторной (руководительной) памяти, что необходимо для детей с слабой степенью усвоения материала.

2.Игра «Лото».

Сначала изготавливают карточку-поле размером 10 на 12 см, фишки пяти цветов и наборы карточек со словарными словами, в которых пропущена безударная гласная.

Методика работы. Учитель называет слово, написанное на одной из карточек, а ученикам предлагается закрыть поле фишкой того цвета, которым обозначается в игре, и пропущенная буква: **а** - красный, **о** - синий, **и** - зеленый, **е** - желтый, **я** - коричневый. Причем последовательность расстановки фишек будет зависеть от последовательности диктуемых слов. Например, дается слово **бирюзовый**. Ученик ставит фишку синего цвета на первую строку под буквой «и». Второе слово **салют**. Ученик ставит фишку желтого цвета на вторую строку во второй ряд и т.д. На доске дается таблица контроля.

В словарно-орфографической работе по усвоению слов с непроверяемыми орфограммами особую актуальность приобретают методы и приемы, способствующие прочному запоминанию правильного написания и развитию ряда важнейших интеллектуальных качеств ребенка: внимание, память, различных видов мышления, речи, наблюдательности. Одним из способов формирования мотивации учащихся в инклюзивном процессе к словарной работе служит использование увлекательных форм и методов работы, в том числе игровых приёмов, упражнений занимательно-развивающего характера.

Традиционно работа над словами с непроверяемыми орфограммами проводится в несколько этапов, каждый из которых призван решать определенную задачу.

1. *Первичное ознакомление* с новым словарным словом, включающее орфографическое чтение учащимися блока представленных слов;

объединение данных слов одной тематикой; запись слов с послоговым проговариванием; орфоэпическое чтение; составление устного рассказа по теме с использованием новых слов.

2. *Закрепление правописание* новых слов и ранее изученных, что предполагает выполнение фонетических и морфологических упражнений с данными словами; работу над составом словарных слов; составление рассказов по картине с включением словарных слов и т. п.

3. *Повторение и обобщение знаний* по правописанию ранее изученных словарных слов: выполнение синтаксических и лексических упражнений, написание словарных диктантов, изложений, сочинений и других творческих работ. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья эти этапы проходят дважды.

Примеры упражнений, способствующих закреплению лексического значения словарного слова, его происхождения, сочетаемости с другими словами.

Замените каждое предложение одним словом. Запишите полученные слова, подчеркнув орфограммы.

Группы людей, объединенных общей работой, учебой, общими интересами (Коллектив)

Неторопливо, с небольшой скоростью (Медленно)

Горящие дрова, хворост, сучья, сложенные в кучу (Костёр)

Отдельное помещение в квартире (Комната)

Начальник воинской части, подразделение (Командир)

Много денег, вещей, запасов (Богатство)

Пространство, разделяющее два пункта (Расстояние)

Небольшая книга (Брошюра)

Б. К словарным словам-существительным подберите подходящие по смыслу прилагательные. Разделите слова на две группы и придумайте им название. Выучите значение и написание словарных слов.

Существительные

сирень	вагон	чемодан	крапива
вокзал	береза	багаж	рябина
перрон	рюкзак	черемуха	метро

Прилагательные

тяжелый	жгучий	длинный	купейный
тонкий	душистый	пахучий	курский
кожаный	столичный	белый	туристский

В. Определите характер смысловой связи между словами в данных парах. Вставьте пропущенные буквы и запишите недостающие слова.

Школа - учит...ль, б...льница - врач, м...г...зин - ..., космический - к...рабль, ст...ловая - ..., сборная по футболу - ..., библи...тека -

Примеры упражнений, предусматривающих подбор и запись слов с двойными согласными.

А. Распределите слова по четырем колонкам в зависимости от наличия в слове одной или двух согласных.

pp	p	cc	c
...	...	...	...

Те(pp,p)аса, тро(cc,c), ко(pp,p)идор, шо(cc,c)е, термо(cc,c), ка(cc,c)а, те(pp,p)итория, пе(pp,p)он, кап(pp,p)он, матро(cc,c), иску(cc,c)тво, профе(cc,c)ия, ди(pp,p)ектор, ма(cc,c)а.

Примеры упражнений, предусматривающих закрепление знаний по морфологии при усвоении словарных работ.

А. Представьте, что вы волшебники и вам нужно «превратить» глаголы в имена существительные. Запишите полученные слова.

Рассчитать, маршировать, адресовать, молотить, ненавидеть, рапортовать, состязаться, соревноваться, интересоваться, стремиться, улыбаться, ужинать, сторожить, обедать, геройствовать, отгадывать, дежурить.

Б. Запишите в один столбец имена существительные первого склонения, а в другой - второго склонения.

Костер, мечта, солома, матч, солдат, парашют, хозяйство, путешествие, капуста, фигура, вагон, гитара, космонавт, маршрут, паркет, женщина, инженер, экскурсия, железо.

В. Запишите в один столбец имена существительные, а в другой – остальные части речи.

Жилище, аккуратно, медленно, пловец, оборона, самолёт, впереди, слева, налево, квартира, одиннадцать, шофер, Россия, изредка, вскоре, десять.

Примеры упражнений, предусматривающих закрепление знаний по синтаксису при усвоении словарных работ.

А. Запишите словосочетание, вставив нужные предлоги и буквы, раскройте скобки.

Гулять (по,в)... (л,лл)ея, приехать (из,с) (М,м)...сква, спрятаться (на,в) к...рабле, вернуться (из,с) л...герь, взять (с,из) г...рдера.

Б. К данным существительным подберите прилагательные, запишите полученные словосочетания.

Салют, песок, портрет, металл, платок, беседа, пассажир, бинокль, вагон, календарь, костюм, шофёр, матч.

В. Составьте предложения, используя данные словосочетания.

Интересная экскурсия, аккуратный ученик, кругосветное путешествие, защищать родину, новая электростанция, ехать медленно, первый космонавт, профессиональный фотоаппарат, горький шоколад, чудесный рассвет, кислая мандарина.

Г. С данными словами составьте связанный текст. Озаглавьте его.

Корзина, диван, вагон, ванна, шоколад, зеркало, бинокль, балкон, рассвет, мебель, гараж, сарай, парашют.

Примерные упражнения, предусматривающих выборочный ответ (задания тестового типа).

А. Выберите правильный вариант ответа.

Слова	Варианты ответа			
	1	2	3	4
В...гон	О	А	О	А
Р...кета	А	А	О	А
К...мандир	А	О	А	А

Б. Выберите правильный вариант ответа

Слова	Варианты ответа			
	1	2	3	4
Вч...ра	Е	Е	Е	И
Св...ркать	И	Е	Е	И
Б...лет	И	Е	И	Е

В. Выберите правильный вариант ответа

Слова	Варианты ответа			
	1	2	3	4
Мета...	Л	ЛЛ	Л	ЛЛ
А...уратно	К	КК	КК	К
Ко...идор	РР	Р	РР	Р

Работа с орфографическим словарём.

А. Найдите в орфографическом словаре и выпишите 10 словарных слов, начинающих на букву А (автобус, агроном, айва, акробат и т.д.). Сделайте рисунки - иллюстрации к выписанным словам.

Б. Найдите в орфографическом словаре и выпишите словарные слова, состоящие из двух, трех и четырех слогов, а также слова, в которых количество букв не совпадает с количеством звуков.

Кил...метр, д...г...вор, вел...чина, алф...вит, л...пата, предл...жение, гор...да, з...п...ведник, к...рандаш, б...льшой, к...рова, заг...ловок, скворе...ик, тр...мвай, м...г...зин, б...бл...отека.

В. Найдите в данном тексте слова, с непроверяемыми орфограммами и с помощью орфографического словаря узнайте, как они пишутся.

КАТОК

Ударил первый м...роз. Мы с Мишкой и Костей решили сделать к...ток. Мы выбрали пл...щадку и вырыли столб для ф...наря. А пр...водку нам помог сделать Сережа из д...сятой кв...ртиры. Потом мы залили к...ток водой. К утру лёд застыл. Мы к...тались на к...ньках и играли в хо(к,кк)ей. (По. Н. Носову)

Г. Пользуясь орфографическим словарем, допишите слова в таблицу.

а			о		
а	а - а	а – а - а	О	о - о	о – о – о
Ракета	Завтрак	Карандаш	Обед	Корова	Огород
Капуста	Гараж	Караван	Шофер	Ворона	Оборона
...	...	...	...	...	...

Творческие упражнения для самостоятельной работы учащихся.

А. Проведите исследовательскую работу со словами – названиями конфет (можно с фантиками), в которых встречается не менее двух орфограмм, одна из которых с непроверяемыми безударными гласными в корне слова. (Например, конфеты «Родные просторы», «Вдохновение», карамель «Корова пеструха», леденцы «Апельсин» и другие). Необходимо подготовить объяснение каждого правила и защитить свою работу перед классом.

Б. Придумайте название сладким блюдам (конфетам, тортам, печенью и т.п.). В названиях обязательно должны быть слова с непроверяемой орфограммой. Составьте с придуманными словами (или словосочетаниями) связанный

текст на одну из тем: «У друга на День Рождения», «Конкурс кулинаров», «В кондитерском магазине».

Ученик получает карточку с загадками. Он должен отгадать загадки и правильно расставить ударение в словах.

1) Портфель мой

Не так уж велик, но не мал!

Лежит здесь учебник, дневник

И ... (пенал).

2) Чтоб быстрее в библиотеке

Разыскать ты книжку смог,

Здесь заводят картотеку

И особый ... (каталог).

3) Из него посуду звонкую,

И красивую, и тонкую

Мастерят с давнейших пор,

А зовут его ... (фарфор).

4) Этой травки как коснешься,

Тут же больно обожжешься.

Неприметна, но красива,

Именуется ... (крапива).

Успешность в усвоении словарных слов зависит от систематичности в работе, разнообразия дидактического материала, привлечения новых игровых форм работы. Качество усвоения будет тем прочнее, чем чаще будут встречаться учащиеся с ограниченными возможностями здоровья с данным написанием в живой речи и учебной деятельности.

Работа над ошибками

Освоение навыков грамотного письма определяется такими факторами, как морфологическое осознание слова, четкое различение фонем, правильные кинестетические, зрительные и моторно-двигательные образы слова.

Активизация действия этих факторов имеет большое значение для предупреждения ошибок.

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

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

Гигиенический режим предполагает соблюдение требований к организации рабочего места ученика, его посадке, расположению тетради, определению объема работы, выполняемой письменно; обязательное чередование труда и отдыха для руки ребенка; смену динамической позы в течение урока.

В случае индивидуальных затруднений, возникающих у учеников из-за нарушения слухового периферического аппарата, фонематического слуха, логопатических ошибок, быстрой утомляемости, замедленного темпа работы, учителю следует заранее планировать помощь таким детям. **В каждом конкретном случае ее приемы должны быть строго индивидуализированы.**

Так, если у ребенка наблюдается нарушение слуха, учитель специально для него повторяет диктуемое предложение, кладет руку ученика на свою гортань, произносит слово, растягивая смешиваемый звук для более четкого его звучания. Зная о медленном темпе работы некоторых детей, он разрешит им пропустить одно-два предложения, находит возможность за что-то похвалить ребенка с нарушением работоспособности и т.п.

Не менее важное значение для формирования орфографической грамотности учащихся имеет и правильно организованная работа над ошибками. Она является продолжением той аналитико-синтетической деятельности, которая проводилась на предшествующих этапах овладения орфографическим навыком.

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

Система работы над ошибками предусматривает следующие традиционные этапы:

1. исправление ошибок с учетом способности школьников к самостоятельной деятельности и уровня усвоения правила;
2. анализ ошибочных написаний, выделение группы ошибок, типичных для класса и для каждого ученика;
3. организация специального урока работы над ошибками. Остановимся на каждом из этапов.

Для дифференцированного исправления ошибок и последующей индивидуализации самостоятельной работы детей над ошибками желательно, начиная с 2-го класса, систематически заполнять таблицу «Работа над ошибками». Таблица оформляется в виде большого стенда и имеет примерно следующее содержание:

№ п/п	Правило	Пишу правильно	Подбираю правильно
1	Буквы я, е, ё, ю, и, ь после мягких согласных	ко ^н ь ле ^т о	ло ^с ь Сима
2	Слоги жи — ши, ча — ща, чу — шу	чу ^л ки	щу ^к а
3	Звонкие и глухие согласные на конце слова	са ^д — са ^д [ы]	гла ^з — гла ^з [а]
4	Разделительный ь	пе ^р ья	выю ^г а
5	Большая буква в названиях городов, сел, улиц	Рязан ^ь	Моск ^в а
6	Слова из словаря	арбу ^з	вет ^е р

Стенд может быть заменен таблицей. Ее отпечатывают на компьютере и вкладывают в учебник по русскому языку каждого учащегося класса.

Поскольку в 3-4 классах изучается намного большее количество орфографических правил, чем в младших, и они соотносятся с определенными разделами грамматики, таблицу «Работа над ошибками» можно оформлять по другой системе.

Работа над ошибками	
1. Приставки на <i>о</i> (по^шёл) 2. Приставки на <i>а</i> (на^шёл) 3. Приставки на <i>з</i> и <i>с</i> (рас^сказ) 4. Слитное написание приставки (вы^шел) 1. Суффиксы <i>-ся</i> и <i>-сь</i> в глаголах (смею^{сь}) 2. Суффиксы <i>-о</i> и <i>-а</i> в наречиях (сле^ва, напра^во) 3. Суффиксы <i>-ся</i> и <i>-ться</i> в глаголах (что де^лает? — смеет^ся, что де^лать? — смея^тся)	1. Звонкие и глухие согласные (гла^зки — гла^за) 2. Безударные гласные в корне (стра^на — стра^ны) 3. Непроизносимые согласные (гру^стный — гру^сть) 4. Двойные согласные (ран^ный) 5. Существительные мужского и женского рода на шипящий (до^чь, ме^ч) 6. Словарные слова (республика) 1. Окончания в именах существительных (в ча^йе — в во^де) 2. Окончания в именах прилагательных (ка^ким? — крас^ным) 3. Окончания в глаголах (пиш^ешь — пи^сать, чист^ишь — чист^ить)

Таблицу заполняет учитель по мере изучения детьми орфографических правил. Школьники, выполняя упражнение, выделяют орфограммы так, как указано в таблице.

При исправлении ошибок учитель по-разному определяет долю последующей самостоятельности в работе над ними каждого школьника. В тетрадях слабых учеников он исправляет ошибку, на поля выносит номер соответствующего орфографического правила, под которым оно значится в таблице¹, выписывает слово, которое неверно написал ученик, и, если нужно, подбирает проверочное.

По отношению к группе со средней успеваемостью объем помощи уменьшается. Учитель также исправляет ошибки, но на поля выносит только номер правила. В тетрадях школьников с хорошей успеваемостью напротив исправленной ошибки ставится на полях вертикальная черточка, которая сигнализирует о неправильно написанной орфограмме.

Ученик должен поработать над ней самостоятельно: соотнести исправленную ошибку с правилом, найдя его в таблице, выполнить операции, которые в ней указаны.

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

С целью наиболее точного отбора слов для фронтальной и индивидуальной работы учитель анализирует ошибки сразу после их исправления, до вынесения слов на поля.

Анализ ошибок можно выполнять по таблице. Число граф в таблице увеличивается или уменьшается в зависимости от года обучения и орфографической подготовленности класса. Дополнительные графы

появляются в связи с новым изученным правилом. Число ошибок подсчитывается по горизонтали (общее количество у каждого ученика) и вертикали (количество ошибок класса на каждое правило).

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

Ориентируясь на проведенный анализ, педагог отбирает для фронтальной работы слова, которые написаны неверно большинством детей, и включает их в план урока, где после каждого из этих слов указывает фамилии учеников, допустивших данные ошибки.

Слова для коллективного анализа следует группировать вокруг не более чем двух-трех правил, с которыми ведется работа на протяжении основной части урока.

Далее учитель ставит на полях тетрадей школьников номера орфограмм (согласно стендовой таблице) против слов, с которыми они должны самостоятельно работать и которые не совпадают с орфограммами, уже отобранными для коллективного анализа.

- I. Урок работы над ошибками строится по следующему плану:
- II. Сообщение о результатах письменной работы - 2 мин.
- III. Коллективный анализ типичных ошибок класса – 10- 15 мин.
- IV. Выполнение упражнений на закрепление слабо усвоенных правил - 10 мин.
- V. Самостоятельная работа над ошибками – 10-15 мин.
- VI. Задание на дом - 3 мин.
- VII. Подведение итогов работы - 2 мин.

Характер ошибок		Ошибки на изученные правила														Аграмматизмы				Итого:	
Фамилия, имя	Дата	Фонетические (графические) ошибки	Обозначение мягкости согласных	Разделительный ъ	Сочетание гласных с шипящими	Непроверяемые безударные гласные	Двойные согласные	Непроизносимые согласные	Звонкие и глухие согласные	Безударные гласные	Сложные слова	Окончания в именах существительных	Раздельное написание слов	Нарушение согласования	Нарушение управления	Пропуск предлогов	6				
Смирнова Лена	25 апр.	2 пр.					1						3								
Всего:																					

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

В начале урока рациональнее познакомить детей только с общими результатами письменной работы, похвалить одних, выразить недовольство другими, но не объявлять оценки каждого ученика. Такой подход к организации деятельности школьников помогает сохранить у них работоспособность, не вызывает негативную реакцию, обиду, излишнюю

расторможенность. Затем учитель сообщает, какие правила оказались менее всего усвоенными, над чем следует работать всему классу.

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

Приступая к фронтальной работе, педагог зачитывает группу слов, орфограммы в которых были написаны неверно многими учащимися, и спрашивает, какое правило следует применить. Если ответ дается неточный, учитель просит прочитать название правила по таблице, вызывает ученика, который допустил ошибку в диктанте и фамилия которого записана в плане. Под диктовку учителя ребенок пишет слово на доске (остальные - в тетрадях) и, самостоятельно ориентируясь по таблице, объясняет, как надо писать слово. Далее он подчеркивает орфограмму, записывает пример на это правило. Если ученик не справляется со своей задачей, класс помогает ему выполнить необходимый анализ и подобрать дополнительный пример. Так, после диктанта в 2-м классе по тексту «В деревне» учитель для фронтальной работы отбирает две группы орфограмм и в своем плане отмечает:

§1 разделительный Ъ:

комбайн- 2 ошибки (фамилии учеников класса), ульев - 5 ошибок (фамилии), свинья - 4 ошибки (фамилии);

§2 мягкий знак в середине слова: пчельник - 4 ошибки (фамилии), большая - 2 ошибки (фамилии).

После того как класс распознает в этих словах (комбайн, ульев, свинья) определенную орфограмму, вызванный ученик проговаривает первое слово по слогам и записывает его. Затем объясняет, что **м** и **б** в этом слове произносятся раздельно, а первый слог пишется через **о**. Он подчеркивает орфограмму по образцу таблицы, подбирает еще один пример на данное правило. Анализ орфограммы можно проводить, опираясь на образец

разбора, записанный в карточке, либо без него. Так же разбирают и следующую группу слов.

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

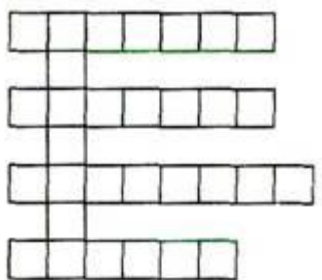
- картинный диктант. Учащиеся записывают название картинки, проговаривают слово по слогам, указывают орфограмму;
- самодиктант. Школьники самостоятельно дополняют и записывают последнее слово-рифму в продиктованном учителем двусyllишии. Например: - Ах, какое объединение - земляничное ... (*варенье*). Устно выполняется работа, указанная в первом пункте;
- отгадывание загадок и записывание отгадок к каждой из них. Планируя этот вид работы, необходимо правильно отбирать загадки, для того чтобы обоснование отгадки не занимало много времени. Поэтому загадки типа «Весело журчат, друг с другом сливаются, в реку превращаются» (ручьи) предпочтительней, чем загадки типа «Летом в шубах, а зимой голые» (деревья), поскольку во втором случае имеет место сложная метафора, требующая сложного разъяснения;
- диктант «Проверяем себя». Ученики подбирают примеры на правило, затем один из них диктует свое слово и вызывает одноклассника для проговаривания записанного слова по слогам и определения орфограммы;
- работа с картой, в которой проставляются нужная орфограмма и ее номер по таблице;
- работа с карточками, где в предложении вместо слова вставлена картинка, название которой нужно записать правильно;

- творческие виды работ: придумывание и запись предложений к каждой картинке серии; составление предложений по опорным словам с целевой установкой на письменный рассказ; запись короткого изложения; включение пропущенных предложений в рассказ и др.

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

Если ученик не сделал в диктанте ни одной ошибки или их было мало, учитель готовит для таких детей карточки на определенные правила с игровыми заданиями типа кроссвордов, загадок, шарад, стихотворений с незаконченными рифмами, загадочных кругов. Например:

1) Разгадай кроссворд.



По горизонтали.

Домашнее животное с носом-пяточком.

Неразлучные товарищи.

Животное - кривляка.

Наряд деревьев.

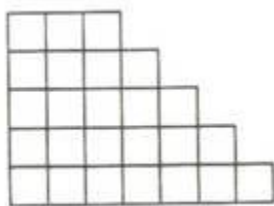
По вертикали.

Зимующие маленькие птички.

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

Лесенка.

Запиши слова в каждую ступеньку лесенки.



Царь зверей.

Часть слова.

Ботинки, сапоги - это

Молочный продукт.

Зверь, который живет в берлоге.

Запиши слова. Определи, на какое они правило.

3. Ребусы.

Составь и запиши слова.

Скажи, на какое они правило.

4. Отгадай последние слова в этих строчках.

Пришли морозные деньки,

Нужны нам лыжи и

Солнце светит целый день,

От жары я прячусь в

Запиши слова. Определи, на какое они правило.

5. Отгадай загадки. Запиши отгадки. Определи, на какое правило эти слова.

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

упражнения должны стать своего рода наградой для детей, не допускающих ошибок.

Четкие формулировки заданий, наглядные опоры для их выполнения, своевременная подготовка материала для каждой группы детей, закрепление у детей умения работать в соответствии с образцом делают четвертый этап урока более организованным, а планируемую учителем деятельность посильной для детей. В результате освобождается время на индивидуальную помощь ученикам, которые в ней нуждаются.

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

Содержание домашнего задания в младших классах будет заключаться в том, что школьники выписывают на отдельных листочках (примерный размер 7х 10 см) слова, с которыми они работали самостоятельно на уроке (те же 4-6 слов), подчеркивают орфограмму, добавляют, если надо, проверочное слово и подписывают листочки.

На следующем уроке учитель собирает домашние работы, проверяет записи, после чего дежурный вкладывает их в картотечный ящик с фамилиями учеников. В дальнейшем при ответе ученика у доски или с места учитель может вынуть один из листков и предложить ребенку разобрать слово, которое на нем написано, назвать орфограмму, объяснить ее написание, проговорить по слогам. Если работа выполняется правильно, листочек выбрасывают. Задача школьников - добиться, чтобы в кармашках не осталось ни одного листочка.

Школьникам 3-4 классов, в диктантах которых были допущены ошибки, задание дают на карточках или по учебнику, где есть тексты с пропуском нужных орфограмм. Школьники могут также составить и записать без помощи учителя предложения с каждым словом, проанализированным ими в самостоятельной работе над ошибками.

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

Методика формирования грамматических понятий

Формирование понятий, в частности грамматических, в учебном процессе чаще всего происходит индуктивным путем (от частного к общему).

Остановимся на отдельных этапах работы, направленной на усвоение детьми грамматических понятий.

Подготовка школьников к изучению нового материала. Усвоение новых знаний по грамматике должно осуществляться с опорой на ранее изученные понятия, сформированные умения. С этой целью учитель может использовать различные приемы: проверить домашнее задание и связать эту проверку с сообщением новых сведений по теме; провести беседу для актуализации знаний учащихся; организовать выполнение практического задания, в процессе чего повторить с детьми то, что они уже знают, и подвести к восприятию нового.

Так, в 4-м классе перед изучением темы «Наречие» школьникам можно предложить такое задание:

- Прочитайте текст. Назовите все знакомые вам части речи. («Скоро распухнет на дереве зеленый лист. Муравей хлопотливо забегает по тропинке. Издалека прилетит сюда пернатый гость - скворец. Здесь он будет петь весеннюю песню».) После того как школьники найдут в тексте пройденные части речи, им предлагают отметить пунктиром слова, которые они не смогли отнести ни к одной знакомой грамматической категории. Учитель называет эту категорию и сообщает тему урока. Далее вместе с учениками он разбирает признаки, характерные для новой части речи.

Подготовительная работа должна быть организована так, чтобы в памяти учеников актуализировались только основные, существенные связи, без которых невозможно усвоение нового. Учителя допускают ошибку, когда стремятся перед введением каждой новой темы повторять с детьми все, что было изучено ранее. Например, при подготовке к теме «Род имен существительных» проводится беседа, в процессе которой учащиеся 4-го класса вспоминают определение имени существительного, называют собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные имена существительные, указывают на их изменение по числам. Такое обилие сведений никак не приближает школьников к пониманию рода как грамматической категории и ничего, кроме утомления и снижения внимания, вызвать не может. Важнее было бы вспомнить с детьми то, что они на практическом уровне выполняли в 3-м классе. Для этого - предложить школьникам записать на доске слова, спросить, к какой части речи они относятся, попросить аргументировать их ответ. Затем предложить разделить слова на две группы в зависимости от того, с каким словом (моя или мой) сочетаются эти имена существительные.

! Любой новый материал требует от учеников предельной концентрации внимания, тем более если новая грамматическая тема очень сложная. В этом случае домашнее задание, не связанное с вновь изучаемой темой, лучше не проверять фронтально. Все внимание детей должно быть сосредоточено на существенных признаках, которые лягут в основу восприятия нового.

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

- 1) предлагаемые для анализа примеры должны точно соответствовать первоначальному определению понятия. Например, при изучении имени существительного можно предложить пятиклассникам не отдельные лексемы, а предложения, из которых они выберут слова, обозначающие

названия предметов. Но все имена существительные в предложении должны стоять в начальной форме, а вопросы к ним — соответствовать вопросам, которые будут даны в определении понятия

кто?	что?	что?
------	------	------

(Летчик ведет самолет. Цветы приятно пахнут). При таком подборе материала учащиеся могут использовать его как наглядную опору для относительно самостоятельного формулирования вывода по вопросам: «Что обозначают имена существительные? На какие вопросы они отвечают?»;

2) первоначальное ознакомление с грамматическим явлением, если позволяет языковой материал, целесообразнее осуществлять на основе таких слов, в которых четко прослеживается совпадение их лексического и грамматического значений. Сначала изучают число имен существительных, а не их род: семантика числа - единичность или множественность предметов на основе тех слов, обозначается в грамматике определенным окончанием. Род имен существительных также раскрывается сначала на таких словах, где лексические и грамматические признаки совпадают (летчик - летчица, лев - львица). Затем используются сочетания слов, где нет такого совпадения (мост, весна), и определяется женский и мужской род существительных. И лишь потом ученики узнают о существительных среднего рода, несмотря на то, что подготовка к усвоению категории рода осуществлялась в 1-2 классах;

3) языковые средства должны быть доступны детям по значению и структуре, иначе необходимость разъяснения семантики примеров или сложное их проговаривание отвлечет школьников от логики анализа тех признаков, которые свойственны грамматическому явлению;

4) при анализе языкового материала нельзя нарушать принцип научности. В связи с этим приходится так организовывать наблюдения детей за языковыми признаками, чтобы не искажать подлинный смысл изучаемого явления и вместе с тем исключать все то, что может быть недоступно школьникам. Например, по теме «Непроизносимые согласные» школьники должны

уяснить данное фонетическое явление. Однако противопоставлять звуковой и буквенный составы слов при отсутствии у детей знаний из области фонетических законов о согласных (например: солнце — [сонцъ]) оказывается невозможным, а отождествлять звуки и буквы ненаучно. Вот почему, посчитав количество букв в слове солнце, школьники произносят его в целом и убеждаются, что один звук выпадает, не произносится. Количество звуков записывают после количества букв. Так же разбирают слова с другими непроизносимыми согласными.

Для привлечения внимания детей к языковому материалу, для пробуждения интереса к нему ставится учебная задача и формулируется тема урока. Эти два действия можно выполнять одновременно или с некоторым интервалом. В это время дети наблюдают за признаками грамматической категории, выделяют их. Выбор варианта зависит от степени осведомленности учащихся в новом материале, знания ими терминологии и способа анализа языкового материала. Желательно, чтобы постановка учебной задачи создавала подобие проблемной ситуации, которую ученики могут решать как самостоятельно, так и с большей или меньшей долей помощи учителя.

Так, изучение новой для темы «Обращение» можно предварить следующей игровой ситуацией: учитель, обращаясь к классу, просит либо стереть с доски, либо дать книгу, но первому же вышедшему к его столу ученику замечает, что не обращался к нему с этой просьбой. То же самое замечание он адресует второму ученику, который пытается выполнить его просьбу. После некоторого недоумения, возникшего в связи с такой ситуацией, учитель спрашивает, чего же он не сказал, чтобы можно было точно выполнить его просьбу. Дети, как правило, справляются с решением этой задачи, учитель только подытоживает сказанное, употребляя нужное ему слово:

- Вы правильно заметили, что я не назвал имя того ученика, который должен был выполнить мою просьбу, я не обратился к нему лично с этой просьбой.

Сегодня мы и рассмотрим с вами новую тему, которая называется «Обращение». Такая постановка учебной задачи дает возможность сразу ввести термин и сформулировать тему перед анализом примеров.

Если школьники уже знакомы с материалом и продолжают работать над ним, учебная задача и тема могут быть названы ими самими. Так, после изучения окончаний родительного падежа имени существительного 1-го склонения следует спросить третьеклассников, какую тему они проходили и какая новая тема должна изучаться сегодня. Если ученики затрудняются, можно им помочь. «Назовите падеж, который идет за родительным. Как вы думаете, окончание какого падежа мы будем изучать с вами сегодня? Назовите тему урока». Поскольку школьники уже знакомы с названиями падежей, сообщение темы предшествует анализу примеров, а ее формулирование предоставляется самим ученикам.

Учебная задача не во всех случаях может быть решена детьми сразу, так как у них нет необходимых знаний. К ее решению они возвратятся, когда будут рассмотрены признаки, свойственные грамматическому явлению, и сделан вывод. Примером постановки задачи с отсроченным решением может служить проблемный вопрос учителя перед изучением темы «Три склонения имен существительных». Учитель предлагает третьеклассникам прочитать предложение, записанное на доске, выделить имена существительные и определить их падеж: Друг познается в горе и радости. После выполнения трех первых заданий школьники находят слова, которые стоят в одном падеже, называют их окончания и пытаются ответить на главный вопрос, почему падеж имен существительных одинаковый, а окончания разные. Естественно, найти ответ им не удастся. Учитель просит не забыть поставленный вопрос и вернуться к нему тогда, когда будет рассмотрена новая тема. Он формулирует тему. Она записывается на доске и в тетрадях. Надо отметить, что дальнейшее изучение признаков каждого типа склонения происходит, как правило, по образцу изучения общепринятому в массовой школе: ученики самостоятельно склоняют несколько существительных по

каждому типу склонения, рассматривают окончания и делают вывод, что в русском языке различаются три типа склонения, которые характеризуются определенными окончаниями. Как показала практика, такой путь объяснения нового, хотя и создает условия для активной самостоятельной деятельности учащихся, быстро утомляет детей, а главное - затемняет суть самого грамматического явления.

При изучении этой темы рациональнее рассмотреть с детьми примеры по готовой таблице; убедить их в сходстве окончаний существительных в пределах каждого типа склонения; обратить их внимание на окончания слов, относящихся к одному и тому же склонению, в именительном падеже; поупражнять в классификации существительных по склонениям; спросить, для чего нужно знать склонение какого-либо имени существительного, и вернуться к анализу ранее прочитанного предложения, попытавшись вновь получить ответ на вопрос о причине разных окончаний слов, которые стоят в одном падеже.

Среди программного материала есть темы, перед изучением которых невозможно четко поставить учебную задачу, организовать игровую или проблемную ситуацию. В этом случае учитель говорит, что сегодня дети будут изучать новую часть речи. Как правило, к такому материалу относятся темы с совершенно новыми для детей признаками и терминами. Учитель формулирует тему и определяет конкретную учебную задачу после разбора примеров. При любой сложности материала важно, чтобы определение грамматического понятия (после анализа достаточного количества примеров) было дано при непосредственном участии детей. Возможен и самостоятельный разбор учениками примеров с последующим обобщением признаков, которые характерны для языкового явления. Для такого рода анализа учитель готовит программу, принимая во внимание типологические и индивидуальные возможности детей. Программированное введение темы доступно учащимся, когда грамматическое понятие не является , для них новым или когда анализ материала проводился

неоднократно при изучении другой темы (особенности падежных окончаний имен существительных в творительном и предложном падежах после совместной работы с учителем над окончаниями других падежей).

Покажем элементы программированного введения темы на материале изучения глагола в 4-м классе. С данной грамматической категорией школьники познакомились еще в 3-м классе. Они знают, что обозначают эти слова, на какие вопросы отвечают. Повторный фронтальный разбор признаков глагола нецелесообразен, так как детям непременно будет казаться, что они все знают, и сам процесс анализа не вызовет у них интереса. Чтобы обеспечить внимание к теме, развитие умения относительно самостоятельно формулировать вывод, можно предложить семиклассникам выполнить индивидуальную программу действий. Эта программа может быть рассчитана на сильных, средних и слабых учеников, в связи с чем доля их самостоятельности будет увеличена или сокращена.

Так, более сильной по успеваемости группе учеников могут быть предложены следующие задания:

- Запишите число и тему урока: «Глагол».
- Спишите пословицы:

Жить - Родине служить.

Книгу прочитать - многое узнать.

- Подчеркните глаголы двумя чертами, поставьте к каждому из них вопрос.
- Вспомните, что обозначают глаголы.
- С новой строки запишите вопросы и выпишите из пословиц глаголы, которые отвечают на них.

Что делать? - . . . ,

Что сделать? - . . . ,

- Дайте определение глагола.

Глагол - это слова....

Учащимся с пониженными возможностями можно предложить задания с более развернутой долей помощи со стороны педагога:

- Запишите число, слова «классная работа» и тему урока - «Глагол».
- Спишите пословицы:

Жить - Родине служить.

Книгу прочитать - многое узнать.

- Подчеркните глаголы в пословицах.
- Выпишите глаголы по вопросам.

Что делать? - . . . ,

Что сделать?- ...,

- Вспомните, что они обозначают.
- Дайте определение глагола.

Глагол - это слова, которые обозначают..... и отвечают на вопросы . . . ? ... ?

Чем старше класс, тем большую самостоятельность должны проявить ученики в анализе примеров и их дефиниции.

Закрепление грамматического материала. В процессе закрепления понятия необходимо научить старшеклассников определять грамматическую категорию, не смешивать ее с другим изученным материалом, правильно использовать в речи.

Для того, чтобы школьники научились относить слова к определенной грамматической категории, совершенно необязательно предлагать им заучивать определения. В работе с детьми с трудностями в обучении заучивание дефиниции скорее причиняет вред, чем приносит пользу, так как усугубляет их дефект - склонность к механическому воспроизведению изученного. Вместе с тем без знания конкретных признаков, присущих той или иной грамматической категории, невозможны ее выделение и дифференциация. Важно обеспечить такую актуализацию знаний, при которой теоретические и практические задачи решаются совместно. Для этой цели можно использовать различные наглядные опоры, постепенно доводя их содержание до определенной степени обобщенности.

Так, на начальном этапе запоминания основных признаков имени существительного или любой другой грамматической категории детям предлагается вести его разбор, опираясь на образец:

Дождь — это имя существительное, потому что обозначает предмет и отвечает на вопрос что?
--

Третья опорная таблица представляет собой план разбора.

Третья опорная таблица представляет собой план разбора.

Какая это часть речи? Почему? Доказательство 1. Что обозначает? 2. На какой вопрос отвечает? 3. Как изменяется?

Такой план может использоваться при анализе любой части речи. Применение опорных таблиц не только создает условия для формирования более конкретных знаний, но и способствует развитию умений доказывать.

Умение дифференцировать грамматические категории формируется в процессе выполнения упражнений на сравнение сходных грамматических признаков, на их вычленение, систематизацию, конкретизацию и др. Вот примеры подобного рода заданий:

- Выпишите только имена существительные. (Предлагается отрывок из произведения в книге для чтения или из статьи в учебнике по любому другому школьному предмету.) Докажите правильность выбора.
- Выпишите в три столбика имена существительные. Объясните, какой признак вы положили в основу разделения слов на три группы: Тетрадь, пенал, книга, зеркало, ночь, семья, сестра.
- Найдите лишнее слово в каждой строчке:

Конь, лошадь, рысь.

Боль, госпиталь, здоровье.

Работа, дело, труд.

- Определите сходство и различие данных имен существительных: Мебель, карамель, тюль, шинель, лагерь, медаль, тополь, лень, день, пень, картофель.
- Выделите имена существительные из группы однокоренных слов. Докажите правильность выбора:

Каждый раз, воспроизводя данное рассуждение, ученик должен вставлять в рамки разбираемый пример и варьировать вопрос.

По мере изучения признаков грамматической категории расширяется объем самостоятельного высказывания, а опорная таблица приобретает следующий вид:

Тюльпан	— это имя существительное, потому что обозначает		, отвечает на вопрос		, имеет
род		, изменяется по числам		и падежам.	

Ориентируясь на таблицу, школьники не только применяют свои знания при разборе конкретного слова, но и воспроизводят по памяти основные грамматические признаки. Неоднократно доказывалось, что опора лишь на семантику слова и вопрос не всегда дает возможность даже самым сильным ученикам правильно дифференцировать грамматические категории. Для ориентира им надо предлагать опираться и на такие признаки, как изменение по падежам у существительного и изменение по лицам у глагола.

Обучение чтению: методические рекомендации по чтению

Чтение - рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием письменного текста. Чтение, являясь компонентом коммуникативно-социальной деятельности личности, обеспечивает в ней одну из форм общения - письменную.

Цель чтения - получение и переработка информации; в обучении языку эта цель трансформируется в выработку умений извлекать информацию из речевого сообщения, закодированного с помощью графических символов, т. е. букв. В процессе чтения происходит декодирование (расшифровка) графических символов и их перевод в мыслительные образы.

С психологической точки зрения чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники чтения (*средство*) и понимания при чтении (*цель*) в основе которого лежат определенные речевые механизмы.

Основные речевые механизмы чтения:

- речевой слух;
- речевая артикуляция;
- механизмы памяти,
- механизм вероятностного прогнозирования;
- механизм эквивалентных замен;
- механизм осмысливания.

Уровни чтения. Понимание при чтении происходит на основе сложных логических операций, которые позволяют оставить в памяти лишь необходимую информацию, освободить место для поступления новой.

Уровень слова и уровень словосочетания - уровни приблизительного, *фрагментарного понимания*.

Уровень предложения - более совершенный уровень понимания. Трудности понимания связаны с грамматикой, а также с тем, что, воспринимая предложение, читающий разделяет его на отдельные сегменты, ему необходимо установить между ними связь и выявить их роль в высказывании.

Уровни текста связаны с видами чтения и извлекаемой информацией. Если целью чтения является общее понимание, то используется чтение с **общим (глобальным) пониманием**. В случае необходимости осмысления деталей информации используется детальное чтение.

Понимание содержательной и эмоционально-волевой информации

Понимание всех четырех типов информации свидетельствует об осмысленности чтения.

Виды и стратегии чтения

Способы или **виды чтения** - это стратегии, используемые при чтении текстов разных групп. Та или иная стратегия выбирается в зависимости от цели и задач текста. Выделяю следующие основные способы чтения.

- **Углубленное изучающее чтение.**
- **Обучение изучающему чтению**

Условия успешности обучения изучающему чтению:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Выборочное чтение используется для поиска информации.

Поисковое чтение. Цель - найти конкретную информацию, о которой читающий, возможно, знает из других источников.

Чтение как средство обучения. Особенности чтения, которое называют «старшим братом» других видов речевой деятельности, делают его эффективным средством обучения, в частности неопределима роль чтения в формировании потенциального словаря.

Чтение развивает память; в текстах языковые единицы многократно повторяются, контекст даёт возможность осознать их семантику, нормы употребления, соотнесённость с различными ситуациями.

Чтение вслух используется при обучении произношению, является обязательным компонентом объяснения нового материала, служит созданию правильных слухомоторных навыков, правильному интонированию текста.

Обучение технике чтения. Обучение технике чтения связано с выработкой навыков и умений, которые обеспечивают перцептивную

переработку письменного текста. Дети имеющие нарушения чтения имеют нарушения письма и наоборот.

Навыки и умения техники чтения формируются в период вводно-фонетико-грамматического курса и связаны с правильным произнесением слогов, слов и т. д. при чтении вслух и внутреннем проговаривании. Процесс их формирования идёт параллельно с овладением графо-фонемными соответствиями и изменениями в других видах речевой деятельности. Упражнения опираются на произнесение усложняющихся элементов. **Важнейший показатель техники чтения - его скорость, чего можно добиться уменьшением в обучении доли громкого чтения.**

Проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения:

- регрессия;
- низкая скорость чтения;
- артикуляция;
- малое поле;
- низкий уровень организации внимания;
- слабое развитие механизма смыслового прогнозирования.

С раннего возраста печатное слово должно окружать ребёнка: рисунки, плакаты с подписями, распорядок дня, книги. В таком случае, устанавливая связь знака со значением, ребёнок начинает усваивать традиционные в новом для него социуме вербальные функции.

Чтение формирует универсальные способы смыслового восприятия текста, не зависящие от языка общения: навык узнавания. Чтение, понимание, запоминание может активизироваться сразу несколькими способами: собственно чтение, просмотр мультфильма, спектакля, домашний театр или «художественная мастерская». Чтение книг, тем более в школе, должно стать событием, ожиданием, как и ритуал посещения книжного магазина, и не должно быть сведено к пересказу. Привычка вникать в содержание, разбираться в деталях, выстраивать ассоциации -

образные, вербальные, обязательно приведёт к положительным результатам.

В общении чтению нельзя обойтись без **работы над словом**, самое очевидное отставание, понижающее осмысленность чтения, лежит в области словаря: следует выучивать по несколько слов каждый день, чередуя этот процесс с написанием, рисованием, лепкой. Расширение словаря связано с личной мотивацией: поэтому работа над словом должна специально организовываться. Слово нужно употребить в устной и письменной форме, подыскать к нему синонимы, антонимы, например, из словарика, сделать из одного слова несколько слов, найти слова, сходное начинающиеся или заканчивающиеся, и т. д.

Один из традиционных и интересных способов чтения - совместное чтение со взрослыми, в классе или группе со сверстниками.

Уроки обучения грамоте проводятся с использованием букваря, **последовательность изучения букв возможна иная чем в обычном плане.**

С самого начала обучения обращается внимание на осознанность чтения. Чтение связывается с раскрытием семантики слов, обращается внимание на связь слов в предложении. Обучение чтению тесно связано с обучением письму.

! Дети пишут (или складывают из разборной азбуки) те слова, которые читают, и прочитывают то, что пишут. К началу обучения грамоте в результате выполнения большого количества специальных упражнений учащиеся оказываются подготовленными к звуковому анализу и синтезу простейших слов.

Умение разбираться в слоговом и звуковом составе слова является той основой, на которой базируются навыки письма слов и плавного слогового чтения.

В течение первого этапа дети овладевают чтением и письмом слов с открытыми и закрытыми слогами. За это же время они усваивают, что звуки

бывают гласные и согласные, гласные образуют слоги, в слове столько слогов, сколько гласных.

Дети привыкают, читая любые звукосочетания, осознавать, что они читают, - слог или слово. Они овладевают умением объяснить прочитанные слова, подобрать соответствующую картинку.

Приведем примерное упражнение. Учитель предлагает положить рядом буквы с и о и спрашивает: «Что полу- чилось?» (со) - и уточняет, является ли это словом. Затем он изменяет порядок букв (ос) и опять уточняет, получилось ли слово. После этого учитель к слогу со добавляет букву к, учащиеся констатируют, что получилось слово сок. Для самостоятельной работы по составлению слогов и чтению слов применяются картонные ленты с написанными на них слогами или буквами. Ленты продергиваются в прорези в листе картона. Протягивая поочередно сначала одну, а затем другую ленту, учащиеся составляют слова, пропуская бессмысленные сочетания.

Широко применяется работа с разрезной азбукой. Большое количество упражнений выполняется на определение последовательности звуков, поскольку учащиеся с нарушениями в развитии, часто допускают ошибки на перестановку букв в слове. Даже правильно отобрав нужные буквы, они складывают слова неправильно (мак, кам, окм).

Уже при изучении первых букв дети упражняются в анализе слогов и слов с последующим их складыванием из букв или печатанием букв. Используются разнообразные упражнения, **например:**

-  недостающие буквы добавляются в схему под картинкой (схема вводится на первых уроках);
-  недостающие буквы добавляются в слова (без картинки);
-  слова складываются из букв, данных в беспорядке;
-  слова складываются из слогов;
-  слова преобразовываются.

Основным приемом овладения чтением слога, как и в массовой школе, является чтение с анализом, т. е. слог и слово, составленное из букв или напечатанное после предварительного анализа, тут же прочитываются. Отрабатывается навык одновременного охвата при чтении двух, а позднее трех букв.

Этому способствуют **игровые приемы**, используемые при чтении слогов, составлении таблиц. Чтению отводится значительное время на каждом уроке. Читаются слоги в таблицах, вывешиваемых на доске учителем, или слоги, составленные детьми на партах. Последовательность читаемых слов постоянно изменяется.

Уроки внеклассного чтения проводятся во 2-3-х классах 1 раз в неделю, а в 4-5-х классах - 1 раз в две недели. Задачи этих уроков для каждой возрастной группы различны.

в 1-3-х классах преследуются задачи закрепления навыка чтения, умения читать плавно, слитно, правильно, воспитания интереса к чтению, закрепления и расширения знаний и словаря. Основные виды внеклассного чтения в 1-3-х классах: чтение учителя, коллективное чтение и к концу 3-го класса самостоятельное чтение. В 4-м классе перед уроками по чтению ставятся задачи - расширить кругозор учащихся, познакомить с детской литературой, расширить рамки воспитательного воздействия литературы на учащихся, развить их способности и интересы. В этих классах основной вид внеклассного чтения - самостоятельное чтение.

Полезные правила для чтения:

Учитель сначала своим чтением привлекает внимание к книге, заинтересовывает содержанием и ярким оформлением.

Берутся книги с большими красочными иллюстрациями и минимальным текстом.

Как только дети овладеют грамотой, их можно вовлекать в коллективное чтение.

Читают вначале по плакату, на котором 2-3 картинки и под каждой - предложение. Дети рассматривают их и хором прочитывают подпись. Можно организовать чтение по книге, но для этого нужно, чтобы у всех были одинаковые книги.

Самостоятельное чтение - основной вид внеклассного чтения. Цель его - приучить читать не по требованию, а по своему желанию. Самостоятельное чтение используется уже тогда, когда дети научены работать с книгой, у них есть навык беглого чтения и есть определенный уровень речевого развития, но все же самостоятельное чтение вызывает большие трудности. Непонимание словаря приводит к непониманию и недостаточному осмыслению читаемого, что снижает интерес. Самостоятельное чтение требует специальной организации, планирования и учета.

Современная программа не определяет списки произведений, учителя сами подбирают материал для внеклассного чтения. Самостоятельное чтение осуществляется в коллективной и индивидуальной форме. Коллективное чтение имеет место во время уроков, индивидуальное – на индивидуальных занятиях.

Большая роль здесь принадлежит библиотеке. В соответствии с различными целями выделены уроки работы с одним произведением, с несколькими текстами одной тематики, уроки знакомства с творчеством писателя, уроки работы с газетой, уроки культуры чтения.

Уроки чтения по нескольким произведениям проводятся лишь тогда, когда навыки чтения стали прочными.

Важным является умение ребенка читать текст про себя. Это очень сложное умение.

Первая, самая низшая ступень - чтение громким шёпотом (жужжащее чтение). На этой ступени учащиеся в полной мере используют работу артикуляционного и слухового анализаторов, а также голосовой системы. Скорость такого чтения невысокая и часто соответствует скорости чтения вслух.

Вторая ступень - чтение тихим шёпотом. В процессе этого чтения учащиеся активно используют речедвигательный и слуховой анализаторы, однако работа голосовой системы значительно ослаблена. Скорость тихого шёпотного чтения обычно самая медленная.

Третья ступень - чтение, сопровождающееся беззвучной артикуляцией. На этой ступени наблюдается незначительная активность речедвигательного анализатора, однако полностью исключены слуховое восприятие читаемого текста и работа голосовой системы. Скорость такого чтения несколько быстрее шёпотного чтения.

Четвёртая ступень - молчаливое чтение. В процессе такого чтения работа речедвигательного анализатора полностью переходит в невидимый (скрытый) режим. Скорость молчаливого чтения быстрее скорости чтения на предыдущих ступенях становления навыка.

Пятая наивысшая ступень - автоматизированное чтение «про себя». Это чтение отличается от молчаливого чтения очень высокой скоростью протекания процесса. Следует отметить, что только на этой ступени чтение «про себя» превышает скорость громкого чтения в несколько раз.

Упражнения, направленные на развитие четкости произношения.

Учащиеся с ОВЗ во время чтения не умеют регулировать свое дыхание. Для исправления этого недостатка и служит дыхательная гимнастика. И используются упражнения на развитие подвижности речевого аппарата: «звуковая разминка».

1. Читаем быстро, смотрим внимательно:

оиэ	аоея	еаёио
яою	аюое	эёюяу
ыяю	уёюу	юуаюю

2. Читаем гласные с ударением на одном из них:

еаоеуыиэ, еаоеуыиэ, еаоеуыиэ и т.п.

Можно разнообразить это упражнение, произнося слоги сначала с ударением на 1-й слог, потом на 2-й и 3-й:

да'-да-да, да-да'-да, да-да-да'

3. Сделав глубокий вдох, на выдохе читаем 15 согласных одного ряда (звуками):

м с з к т р б н в з р л н х р

4. Читаем цепочку слогов:

ло бажуня

ли сажа синяки

5. Читаем слова с наращиванием:

повар, жар, смей, пей, шёл, вёл

Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям и являющиеся предпосылкой правильного и скоростного чтения.

У детей с ОВЗ слабо развит артикуляционный аппарат, что тормозит быстрое чтение, поэтому в 1-м и во 2-м классах эффективны следующие упражнения:

1. Чтение сочетаний двух-трех согласных с гласными;

с т р

ы и о э е я ю е у а

с т в

2. Читаем медленно, в умеренном темпе, убыстряя темп:

жзи	тно	ктри
дру	зби	стру

3. Восстанови окончания слов. Для этого нужно прочитать в быстром темпе написанные на доске предложения с закрытыми окончаниями слов, по ходу чтения восстанавливая их.

Например:

Вороб_ сидел_ на ветк_ и чирикал_

4. Скороговорки.

Лежит ежик у ёлки, у ежа иголки, А внизу, похожие на маленьких ежат, Шишки прошлогодние на траве лежат.

а) Прочитай скороговорки орфографически.

б) Прочитай скороговорки орфоэпически.

в) Работа с табличками: дети читают скороговорку в соответствии с заданием тихо, громко, шепотом, беззвучно

Упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость внимания.

1. Найди лишнюю букву: о, и, б, я, у.

Можно из старых газет вырезать любые тексты и раздать их детям. Задание: сегодня мы вычеркиваем только букву И. Завтра - другую и т.д.

2. Найди лишнее слово. Прочитай. Обоснуй свой выбор.

слон	медведь	тигр
лев	бабочка	кошка

3. “Фотоглаз”.

За 20 секунд дети должны взглядом “сфотографировать” слова и ответить на вопрос “Есть ли среди этих слов...?”

Например:

орехручейперьяразогналсятропическиеошеломлённый

4. “Да или нет?”

Дети слушают предложения и определяют, может ли это быть. Если да, то когда, где, почему? Если нет, то требуется доказательно это объяснить.

Выпал снег, Алеша вышел загорать.

Автомобиль свистел с прежней скоростью и уходил вперед.

Это упражнение нацелено на внимание к тексту, его сознательное освоение, умение быстро схватить смысл читаемого, точно построить высказывание.

Упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения про себя и вслух.

1. “Игра в прятки”.

Указывается страница учебника (любая), а затем читается текст. Дети должны найти страницу, глазами отыскать нужную строчку и подстроиться под чтение учителя.

2. Чтение со счетом слов.

Памятка:

1) плотно сожми губы и зубы;

- 2) читай только глазами;
- 3) читай как можно быстрее, при этом считая про себя слова текста;
- 4) ответь на вопрос к тексту (дается перед чтением).

3. Игровое упражнение «Догони».

Дети читают отрывок текста хором вполголоса, прислушиваясь к голосу учителя, который читает громко, с достаточно высокой скоростью, и «тянутся» за ним, пытаясь «догнать».

Упражнения, способствующие синтезу восприятия и понимания.

1. Из каждого слова вынь по одной букве. Сделай это так, чтобы из оставшихся получилось новое слово:

полк краска склон экран беда тепло

(кол) (каска) (слон) (кран) (еда) (поле)

2. В начало слова или его конец добавь букву, чтобы получилось новое слово. Какие звуки обозначаются этими буквами?

роза	г	пар	к
вол	к	утка	ш
осы	к	стол	б

3. Соедини слова правого и левого столбиков так, чтобы образовались новые слова:

бал	рак
приз	кот
воз	глас
бой	рот
кон	вой
банк	кон

Упражнения, развивающие логическое мышление.

Эти упражнения способствуют развитию скорости мышления в процессе чтения, его осознанности.

1. Выполни математическое действие и прочитай слово:

лод+им-мо+ван-л= ? (диван)

вер+лис+ту-ус+о-ил+лет=? (вертолет)

2. Переставь буквы:

В лесу на сосне диситтеляд. Хвостом упирается в остлвереавд. Носом по стволу стучит, уоркбилотд, букашек ищет.

(В лесу на сосне сидит дятел. Хвостом упирается в ствол дерева. Носом по стволу стучит, кору долбит, букашек ищет.)

3. Учимся выражать мысли другими словами. Упражнение направлено на то, чтобы научить ребенка оперировать словами.

Нынешняя зима будет очень холодной.

Нужно передать эту же мысль без искажения, но другими словами. Ни одно из слов данного предложения не должно использоваться в новых предложениях.

5. Составление предложений с тремя словами, не связанными между собой по смыслу:

Озеро, медведь, карандаш.

Например, «Мальчик тонкий как карандаш сидел у озера которое ревело как медведь», или более простое: «мальчик карандашом нарисовал медведя купающегося в озере».

Речевая зарядка.

Одним из эффективных приемов работы над техникой чтения у учащихся с ОВЗ в начальных классах является речевая зарядка. Речевая зарядка помогает решить следующие задачи:

- установить прочные связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов;
- дифференцировать сходные единицы чтения;
- накопить в памяти слоги и слов;
- внушить детям уверенность в себе.

Дальнейшая работа с текстом уже не пугает их, а, напротив, вызывает интерес.

Во время речевой зарядки можно использовать следующие виды упражнений.

1. Дифференциация сходных слогов и слов.

са - зама - мя гол - кол

со -зо мо - мё гора - кора

су -зу му - мюигра - икра

2. Чтение слогов по подобию.

И	- А	- О	- У
ни	на	но	ну
зи	за	зо	зу
ли	ла	ло	лу

При выполнении этого задания необходимо обращать внимание детей на то, как образованы слоги, расположенные столбиком: они все с одной и той же гласной, т.е. положение губ при произнесении отдельного гласного и слога с этим гласным одинаково.

3. Чтение слов по подобию.

мак	майка	Ваня
рак	зайка	Маня
бак	гайка	Таня

В процессе неоднократного воспроизведения подобных подборок в памяти учащихся с ОВЗ быстрее накапливаются зрительные образы слов, узнаваемые ими сразу, с первого взгляда.

4. Чтение слов с наращиванием согласных.

низ - вниз	плыл – всплыл
чай - чайник	бил – вбил
плеск - всплеск	двор - дворник
лез - влез	копал - вскопал рыба - рыбак

5. Чтение слогов и слов с подготовкой.

а - ан - бан - бант

е - се - сер - серп

о - то - сто - стол - столб

с - то - сто - ит - стоит

з - ва - зва -ли - звали

г-на-гна-ли-гнали

6. Чтение слов, полученных путем перестановки букв или отличающихся одной-двумя буквами.

пила - липа	карп - парк
коза - коса	палка - лапка
гора - рога	ужи - лужи
кукла - кулак	рыбак - рыбка
верь - зверь	волос - слово
ручка - круча	мышка - мошка

7. Чтение однокоренных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем.

сад-садик	ход-выход
яма - ямка	копал - копнул
решила - решала	купал - купался

8. Чтение слов, начинающихся с одной и той же приставки, но имеющих разные корни.

накормил	унёс
напилил	увёз
намазал	увёл

Подобные задания закрепляют навык чтения слов с трудными слоговыми структурами, отрабатывают ритм, темп чтения, четкость артикуляции. Их хоровое проговаривание организует школьников и создает в классе хороший эмоциональный настрой.

Речевая зарядка дает большой эффект, если проводить ее перед чтением текста.

При переходе к чтению целыми словами целесообразно включать в речевую зарядку тексты. Их подбор осуществляется с учетом нескольких требований:

- доступность содержания;
- простота слов и предложений, входящих в текст;
- относительная занимательность сюжета.

Очень полезны упражнения в диаде с более «заторможенным» партнером (взрослым, ребенком). Ребенок осуществляет контроль за товарищем, что способствует формированию чувства ответственности - важного компонента саморегуляции. Важным в работе является постоянное обеспечение ребенку обратной связи успешности и адекватности его поведения.

Варианты упражнений для коррекции смещенных форм дислексии и дисграфии:

- «Запретная буква»: в обычную игру в слова (придумать слово на последнюю букву) вводится правило: нельзя говорить слово, в котором есть запретная буква. Число запретных букв можно увеличивать.
- «Азбука Морзе»: рисование различных букв в ответ на условный сигнал: на один стук Р, на два стука Л и т.д.
- «Корректорная проба с переключением»: после условного сигнала смена зачеркиваемой буквы.
- «Найди общий звук»: читается ряд слов, задача ребенка - услышать общий звук в словах.
- «Отгадай слово» - читается ряд слов, задача ребенка запомнить (записать) первый звук в словах и собрать «Зашифрованное» слово.
- Игра в слова: каждый игрок должен придумать слово, начинающееся на 3-ю букву с конца слова (арБуз - буратИно - игоЛка и т.д.).
- «Слоги» - раскладываются карточки со слогами, задача ребенка подобрать к каждой карточке картинку, в названии которых есть данный слог (СО - колеСО, ноСОрог, Совок, Соты и т.д.).

- Придумывание рассказов, в которых все слова начинаются на одну букву. Называние отдельных букв по тексту в определенном ритме, без пауз, держа дыхание - работа над физиологией (без контекста). Рекомендации: Корректирует ритм, удержание строки.
- Чтение слов с произнесением только гласных (гласные - основа слова). Требования: контролировать дыхание, ритм (вначале подсказывать указкой, затем ребенок сам), если трудно - снижать темп.
- Читать слова «задом наперед» всю строку, читать плавно (нет угадывающего чтения) - вырабатывается сложный моторный навык.
- Читать только конец слова (коррекция угадывающего чтения).
- Читать одно слово правильно, другое - наоборот.
- Читать каждое слово слева направо с последней буквы, т.е. наоборот и побуквенно!, далее, следующее слово с последней буквы побуквенно справа налево и т.д. Требования: делать паузу и отдых для глаз!
- Предъявление слов на карточке (1-2 сек.): слова сначала в И.п., затем падежные формы (добиваться правильного ответа без подсказок). Пример: ЧАШКУ.
- Чтение по очереди: 1 слово педагог, другое - ученик.
- Чтение текста вверх ногами.
- Задание на глобальное восприятие текста: предъявлять небольшой текст; не давать читать, а указкой показывать на несколько слов по тексту. Затем спросить о чем текст. Так несколько раз, до тех пор, пока ребенок не сможет пересказать содержание текста.

Работа над текстом проходит следующим образом:

1. Тексты на карточках (разные по содержанию и объему) раздаются учащимся. Объем текстов соответствует технике чтения каждого ученика. При этом учитель следит за тем, чтобы количество слов в рассказах постепенно увеличивалось по мере продвижения ребенка в технике чтения.

2. Школьникам предлагается задание: в течение одной минуты прочитать текст, напечатанный на карточке, про себя, подготавливаясь к быстрому и плавному чтению вслух.
3. После окончания молчаливого чтения (чтение шепотом не исключается) вызываются 1-2 ученика для чтения вслух своего текста в пределах того же времени.
4. Учитель задает классу вопрос по прочитанному, чтобы убедиться, как школьники поняли текст, а также для того, чтобы привлечь внимание каждого ученика к содержанию нового для них рассказа. Затем можно предложить ребенку задать вопрос классу. В результате каждый ученик в процессе молчаливого чтения выполняет два задания: читает текст про себя и формулирует вопрос, который он задаст классу, если его вызовут для чтения.
5. Класс оценивает технику чтения своего товарища с учетом соблюдения времени, правильности, выразительности чтения и сложности подготовленного вопроса. Оценка может демонстрироваться с помощью цветowych сигналов.

Тексты для речевой зарядки.

Полкан.

Леша и Полкан были у реки. Леша принес палку. Он кинул ее в реку. Полкан прыгнул в реку и поплыл. Собаки умеют хорошо плавать. Полкан достал палку из воды.

Помощь.

Был сильный дождь. Малыши шли из школы. У дома большая лужа. Мальчик Коля видел, что малышам трудно пройти. Коля положил доску через лужу. Малыши прошли. Мама хвалила Колю за помощь.

Снежная баба.

Была зима. Дети были на пруду. Они делали из снега снежную бабу. У бабы на голове было ведро. Глаза у бабы были из угля. В руке у снежной бабы была метла. Мы нарисовали карандашом, как медведь на лесном озере ловит рыбку.