Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального

образования (повышения квалификации) специалистов «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Кафедра психологического и социально-педагогического сопровождения общего и

специального (коррекционного) образования

**Развитие связной письменной речи обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка в старших классах**

Итоговая работа

Срок обучения с «24» ноября 2020г. по «24» декабря 2020г.

**Исполнитель:**

Клевцова Анна Владимировна,

учитель русского языка

МБОУ "ОШИ № 27"

г. Кемерово

 **Консультант**:

А.В. Михайлова ,

 методист кафедры психологического и социально-педагогического сопровождения общего и специального (коррекционного) образования.

Кемерово 2020

**Оглавление**

Введение……………………………………………………………………….4

Глава I. Теоретические основы развития связной письменной речи

у умственно отсталых детей

1.1. Особенности развития речи умственно отсталых

старшеклассников………………………………………………10

Глава II. Методика развития связной письменной речи умственно

отсталых школьников в старших классах

2.1. Современные задачи и содержание уроков русского

языка в старших классах образовательной школы для

детей с умственной отсталостью……………………………….15

2.2. Методы и приёмы развития связной письменной речи

в старших классах на уроках русского языка………………18

2.3. Упражнения и задания по развитию связной

письменной речи в старших классах на уроках

русского языка………………………………………………….25

Заключение……………………………………………………………………..29

 Литература………………………………………………................................32

Приложение 1……………………………………………………………………41

Приложение 2……………………………………………………………………44

**Введение**

В настоящее время в нашей стране происходит реформа системы школьного образования. В обновлённой системе образования важно уделить достаточное место развитию речи молодого поколения, особенно письменной речи. В современном цивилизованном обществе письменная речь играет настолько важную роль, что без нее оно существовать не может: письменная речь используется и в государственной деятельности, и в средствах массовой информации, и в познавательной деятельности, и в культуре, наконец, личной жизни человека.

Письменная речь - общепринятая, универсальная форма общения грамотных людей. Она дает возможность выражать мысли и чувства средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано другими. Потребность в общении с помощью письменной речи в современном обществе возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Владение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека вообще, а для умственно отсталых учащихся особенно.

Несмотря на степень разработанности проблемы и накопленную теоретическую базу, проблема остается актуальной, что и обусловило выбор темы.

Процесс становления и развития связной письменной речи у умственно отсталых детей изучали И.Е. Синица, С.П. Тищенко, Ж.Симон, РЛ.Креймер, М.Р. Львов и другие. В их работах признается важность создания у учащихся мотивации усвоения письменной речи.

Н.И. Жинкин говорил о том, что «письмо - это процесс, действие, перекодирование содержания мысли с мыслительного кода через посредство звуковой ступени (эта ступень может выступать либо в устном произнесении высказывания перед записью, либо в виде внутреннего проговаривания) на графический буквенный код». По сравнению с устной речью письменная речь более абстрактна, поскольку видимого контакта с собеседником, интонационных признаков и экстралингвистического сопровождения (мимики, жестов и т.д.), то есть тех факторов, которые облегчают и дополняют устное контактное общение, она не имеет. Именно поэтому развитие связной письменной речи жизненно необходимо у детей с нарушением интеллектуального развития.

В ходе изучения специальной литературы было установлено, что выраженные дефекты речи имеют 40-60% детей с нарушением интеллекта. Нарушения речи у таких детей носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта являются стойкими.

**Актуальность работы**. Данная тема мало изучена и практически не имеет отражение в специальной методической литературе. Существует множество научных трудов по развитию связной письменной речи, но практически нет рекомендаций по развитию письменной речи у детей с нарушением интеллектуального развития.

**Объект изучения** - процесс обучения русскому языку умственно отсталых учащихся старших классов, направленный на повышение эффективности их речевого развития.

**Предметом исследования** является развитие связной пись­менной речи у учащихся пятых-девятых классов на основе формирования текстовой деятельности.

**Гипотеза исследования** - специфика и недостатки речевого развития умственно отсталых старшеклассников обусловлены не только своеобразием их познавательной деятельности, но и не полным использованием резервов русского языка как учебного предмета, в основном ориентированного при традиционном обучении на усвоение учащимися системы языка и формирование метаязыковой деятельности. Повышение эффективности речевого развития учащихся с недоразвитием интеллекта в процессе обучения русскому языку возможно при соблюдении следующих приоритетов: выдвижение на первый план коммуникативно-речевой направленности обучения русскому языку, в соответствии с которой целью становится не изучение языковой системы, а совершенствование речевой деятельности учащихся; широкое использование текста как продукта речемыслительной деятельности в единстве его базовых признаков - целостности и связности - в качестве предмета изучения и основного средства обучения русскому языку; акцентирование внимания учащихся в процессе изучения языковых единиц не на формальных, а на функционально семантических признаках, приобретающих коммуникативную значимость только на уровне текста.

**Целью работы** является анализ методов и приемов развития связной письменной речи, используемых на уроках русского языка при обучении умственно отсталых школьников.

**Задачи работы:**

* проанализировать особенности развития речи у умственно отсталых детей;
* выявить специфику и необходимость развития связной письменной речи;
* изучить формирование связной письменной речи у учащихся старших классов в процессе работы над сочинением-описанием, изложением, продуцированием ими текста.
* С учетом специфики предмета и объекта исследования, в соответствии с его целями и задачами использовались следующие **методы исследования**:
* 1. Изучение и анализ психолого-педагогической, методической филологической литературы по избранной теме;
* 2. Наблюдение за процессом обучения школьников на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе для обучающихся с умственной отсталостью;
* 3. Обобщение опыта учителей специальной (коррекционной) школы для обучающихся с умственной отсталостью;
* 4. Изучение психолого-педагогической документации, характеризующей здоровье и развитие учащихся; анализ упражнений и заданий, выполненных учащимися.

**Теоретико-методологическая база исследования.**

Методология исследования базируется на:

-положении о развивающей роли обучения (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);

- идее коррекционно-развивающего обучения детей с отклонениями в развитии (Л. С. Выготский, В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Ж. А. Шиф);

- коммуникативной направленности обучения языку (И. А. Зимняя, Л. Я, Желтовская, А. Ю. Купалова, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, А. К. Маркова,Е. И. Пассов, М. С. Соловейчик);

- положении о единстве и взаимосвязи когнитивного и речевого развития в онтогенезе (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, D. Slobin);

- общей теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

 - теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина, А. А. Залевская, И. А, Зимняя);

- положении о знаковой природе языка и речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ю. С. Степанов, Э, Г. Аветян, В. А. Звегинцев, Н. Д. Арутюнова и др.);

- основных положениях теории текста как продукта речемыслительной деятельности (Н. И, Жинкин, С. Д. Кацнельсон, Г. В. Колшанский, А. А. Леонтьев).

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

1. Разработана система развития речи умственно отсталых учеников пятых-девятых классов, основой которой является формирование текстовой деятельности.

2. Получены данные, свидетельствующие о типологических и возрастных особенностях речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью в аспекте реализации ими базовых признаков текста как продукта речемыслительной деятельности.

3. Выявлено качественное своеобразие речевого развития умственно отсталых школьников на основе многоаспектного анализа продуктов их текстовой деятельности.

4. Обоснована и экспериментально подтверждена педагогическая система речевого развития умственно отсталых учеников пятых-девятых классов в процессе обучения русскому языку, основанная на формировании текстовой деятельности и учитывающая экспериментально полученные данные о типологических, возрастных особенностях и уровнях речевого развития школьников.

**Теоретическая значимость исследования.**

1. Обоснована плодотворность междисциплинарного теоретико-экспериментального исследования речевого развития умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку, интегрирующего психолого-педагогический, лингвистический и психолингвистический подходы.

2. Установлены закономерности речевого развития умственно отсталых учеников пятых-девятых классов на основе многоаспектного анализа письменных текстов как продуктов их речемыслительной деятельности.

3. Конкретизировано содержание некоторых дидактических принципов применительно к речевому развитию умственно отсталых старшеклассников, а также сформулированы специальные и специфические принципы, на которых должна базироваться система речевого развития умственно отсталых школьников.

**Практическая значимость исследования**

Положения и выводы, содержащиеся в диссертации, обогащают научно-методическую и практическую базу профессиональной деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми:

- специальными знаниями об общих закономерностях и особенностях речевого развития умственно отсталых старшеклассников в процессе овладения основами текстовой деятельности;

 - системой критериев оценки и конкретными методиками диагностики речевого развития умственно отсталых учащихся пятых-девятых классов на основе анализа продуктов их речемыслительной деятельности;

- системой упражнений и заданий по формированию текстовой деятельности для старшеклассников с интеллектуальным недоразвитием;

 - совокупностью методов и приемов работы, обеспечивающих совершенствование речевого развития умственно отсталых старшеклассников в условиях специально организованного обучения русскому языку .

**Апробация результатов исследования.** Основные идеи и выводы диссертации были представлены на международных, всероссийских и региональных научных конференциях.

**Структура работы**. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения, включающего дидактические материалы, использованные в ходе обучающего эксперимента.

# I. Теоретические основы развития связной письменной речи у умственно отсталых детей

## 1.1. Особенности развития речи умственно отсталых старшеклассников.

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

Речевое развитие школьников обеспечивается не только знанием языка как определенной системы, но, прежде всего, владением различными языковыми средствами в процессе коммуникации. «Владеть языком - значит пользоваться этим языком в процессе коммуникации, общаясь друг с другом. А знать язык - значит иметь в своем сознании, своей памяти некоторую систему понятий и представлений о языке в целом и некоторых его, не обязательно даже всех, компонентах» (Мурзин). Знание языка и владение им, безусловно, предполагают друг друга, но само по себе знание языка не является гарантом адекватного владения им: «Для совершенствования у детей умения владеть родным языком <....> недостаточно знакомства с языковой системой нужно еще и специальное обучение речи, речевому поведению в различных ситуациях общения» (Русский язык).

В школьном возрасте процесс речевого развития в значительной степени становится обусловленным специальным, целенаправленным обучением. В связи с этим важно учитывать положение, сформулированное Л. С. Выготским, о наличии сложных, динамических отношений между процессами обучения и развития, о признании их единства и взаимосвязи, но не тождества и «параллелизма» (Выготский). С учетом цели нашего исследования принципиальное теоретическое значение имеет тезис Л. С. Выготского о том, что «всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут».

Развитие связной письменной речи у детей с ОВЗ (умственно отсталых детей) является еще более сложным процессом, чем формирование устной речи. Трудности в практическом решении этого вопроса: 1) специфика самой письменной речи; 2) особенности развития детей. Письменная форма речи, также как и устная, является важным средством коммуникации. Ее развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем письменная речь не есть простой перевод звуков в графические знаки. По Л.С.Выготскому, она протекает без собеседника, лишена интонационной оформленности и таких экстралингвистических факторов, как мимика, жест, общность ситуации, иными словами, тех средств, которые играют роль дополнительных стимулов речи.

Письменная речь отличается большей осознанностью и регламентированностью, т.к. предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звуковых комплексов, наличия умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы, правильно фиксировать их на письме, наиболее точно отбирать слова, знание правил орфографии. Эта форма речи развивается у детей лишь в процессе школьного обучения. Лишенная экстралингвистических факторов и интонирования, присущих устной речи и облегчающих осмысление информации, письменная речь должна быть более развернутой по сравнению с устной, для того чтобы ее содержание стало понятным читающему. Недостатки логического мышления у умственно отсталых детей, медленный темп усвоения нового, особенности речевого развития затрудняют формирование связной письменной речи. Кроме того, нарушение внутренней речи делает более сложной подготовительную работу над мысленным планом высказывания, формулированием предложений «про себя».

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

Речь имеет основные взаимосвязанные функции: она является средством общения (коммуникативная функция) и средством обозначения (сигнификативная функция).

Различают речь экспрессивную и импрессивную, при этом пассивный словарь (импрессивная речь) всегда преобладает над активной (экспрессивной) речью. У детей в процессе овладения языком это расхождение проявляется достаточно ярко.

Аномалия общего психического развития умственно отсталого ребенка задерживает процесс активного освоения окружающего мира. Это проявляется в том, что олигофрены довольно длитель­ное время самостоятельно не вступают в речевой контакт, у них наблюдается несогласованность между всеми видами деятельности и речью, таким детям трудно подчинять свои действия словесным инструкциям. Нормально развивающийся ребенок овладевает уст­ной речью без специальных занятий, в процессе непосредственного общения с окружающими людьми, а к моменту школьного обуче­ния у него имеется богатая разговорно-бытовая речь, которой он охотно, легко и самостоятельно пользуется в различных ситуациях. У умственно отсталых детей задержка активной речи сочетается с нарушением ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической инактивностью.

У детей, поступающих во вспомогательную школу, даже при первичном обследовании на медико-педагогической комиссии об­наруживается многообразие фонетических нарушений. Как прави­ло, у большинства отсутствуют тяжелые дефекты произношения, препятствующие разговорной речи. Однако уже на первых этапах обучения грамоте выявляются неточная слуховая дифференцировка близких по звучанию фонем и затруднения звукового анализа слов, что препятствует овладению их составом. Существует и дру­гая сторона этого явления: в силу инертности психической дея­тельности произносительная сторона речи почти не привлекает внимания умственно отсталых детей.

Важный фактор, определяющий характер фонетических дефектов,—неправильное развитие речедвигательных органов: языка, губ, твердого и мягкого нёба, челюстей, зубов. В ряде случаев после менингита, менингоэнцефалита, черепно-мозговой травмы нарушение речевой функции в целом связано с наличием параличей и парезов в области речевой мускулатуры или аномалий органов артикуляции. В названных случаях нарушения фонетического.строя речи носят выраженный труднопреодолимый характер, так как дети - олигофрены, с одной стороны, длительно не замечают своих речевых дефектов и не стремятся к их исправлению, с другой — при оказании специальной логопедической помощи правильные речевые навыки с большим трудом закрепляются, а при недостаточном контроле быстро утрачиваются. Отсутствие коррекции фонетических недостатков оказывает отрицательное влияние на многие стороны личности ребенка, возникает речевая замкнутость, робость, пассивность во всех видах деятельности, связанной с устной речью [37,c.99].

Выразительность речи обеспечивается рядом средств: интона­цией, смысловым ударением, темпом и др. В устной речи детей-олигофренов эти средства представлены очень слабо. Учителям вспомогательной школы хорошо известно, что умственно отсталые ученики не владеют мелодикой и тембром речи, поэтому она зву­чит монотонно, без эмоционально-экспрессивных оттенков. Замед­ленный темп речи приводит к ненужным паузам, повторам одних и тех же слов, в которых часто нарушается фразовое ударение, Как правило, в повествовательной речи олигофренов отсутствуют логические ударения. Все эти недостатки произносительной сторо­ны речи определяют систему работы учителя и логопеда в течение всех лет обучения детей во вспомогательной школе. Глубокое зна­ние основ логопедии и специальной методики русского языка под­скажет дефектологу пути устранения речевых нарушений у умст­венно отсталых учащихся.

Рассмотрим лексическую характеристику речи детей-олигофренов. Следует отметить, что в их активной речи отсутст­вуют многообразные формы лексики: литературной, книжной, на­учной, терминологической и др. Самостоятельный словарь у этой категории аномальных детей может быть определен как разговор­но-бытовой с ограниченным запасом слов. Эта особенность под­робно освещена в работах Г. М. Дульнева, М. П. Феофанова, Л. В. Занкова, В. Г. Петровой и многих других авторов. Отмечается, что у детей с умственной недостаточностью очень беден активный словарь, многие первоклассники не знают точных названий хорошо знакомых им предметов, таких, как перчатки, графин, будильник. Еще меньшим запасом слов они обозначают действия предметов. Большую сложность представляет для них усвоение и использование слов с приставками. Если умственно отсталый ученик хочет выразить многообразие действий (отрезал, наклеил, слепил и др.), то он, как правило, употребляет приближенную форму (делал) [22,c.135].

Уже упоминавшийся выше опыт Г. М. Дульнева показал, что умственно отсталые школьники при характеристике свойств и качеств предметов используют одни и те же прилагательные, обозначающие их признаки (белый снег, красивый цветок, сладкий чай и т. п.), не изменяя их по степеням сравнения (белее— белейший), не сочетая с наречиями меры я степени (очень белый, весьма добрый), не образуя отвлеченных имен существительных и форм субъективной оценки (белизна, доброта, белый—беленький—белешенек и т, п.). Недостаточность словарного запаса приводит к неточному выражению мыслей, чувств, делает разговорную речь примитивной, шаблонной.

**II. Методика развития связной письменной речи умственно отсталых школьников в старших классах**

## 2.1. Современные задачи и содержание уроков русского языка в старших классах образовательной школы для детей с умственной отсталостью

Коммуникативно-речевой подход к обучению языку не может быть обеспечен без освоения языковедческого материала, так как языковая и речевая деятельность взаимозависимы. Реализация названного подхода предполагает некоторое смещение акцентов при обучении русскому языку детей с умственной недостаточностью. Работа над усвоением грамматических категорий и орфографических правил перестает быть самоцелью, она реализуется в процессе формирования собственно речевых умений и навыков. Большое значение приобретает не столько запоминание грамматической теории и орфографических правил (как называется, как изменяется), сколько умение применять изученный грамматике орфографический материал в речевой практике в ее устной и письменной форме.

Так, в теме «Звуки и буквы» дифференциация оппозиционных фонем (мягкие и твердые, звонкие и глухие согласные, раздельное и слитное произношение согласного и гласного в слоге) приобретает значение для практического усвоения смыслоразличительной функции этих звуков и слогов (кадушка — катушка, семья — семя), для обработки четкости произносительных навыков, интонационной выразительности устного высказывания.

Изучая тему «Слово», учащиеся овладевают законами образования слов, подбирают однокоренные слова, наблюдают за единообразным написанием гласных и согласных в корне слова, а затем в приставках и суффиксах. Учащиеся группируют слова по различным грамматическим признакам: предметность, действие, количество; по их лексическому значению: например, глаголы, обозначающие движение, речь, чувства, цвет. Внимание учащихся обращается на слова с противоположным и близким значением, на лексемы, сходные по звучанию, но разные по значению (глиняный — глинистый, экскаватор — эскалатор), на составление и употребление слов с различным эмоционально-оценочным оттенком (дом — домик, дом — домище), на использование слова в контексте художественного образа (солнышко смеется). Учащихся следует обучать точному выбору слов для выражения мысли, их применению в предложении и тексте.

Каждая тема, связанная с усвоением частей речи, включает работу по дифференциации грамматических и семантических признаков, что создает условия для предупреждения ошибок в смешении грамматических категорий, в их правильном использовании в речи, например существительное и прилагательное со значением действия, их изменение и противопоставление глаголу в словосочетании и предложении (быстрый бег, беговая дорожка, бегать быстро).

Большое место на уроках русского языка отводится работе со словосочетанием: составлению словосочетания различных форм (красивое платье, писать письмо, играть на гитаре, весело смеяться), подбору словосочетаний с прямым и переносным значением (прямая дорога — прямой характер), поиску синонимичных пар (вишневый сок и сок из вишни), умению использовать словосочетания в качестве строительного материала целостной структуры предложения. Включение в программу данной языковой единицы обогащает и конкретизирует словарь учащихся, помогает лучше понять образные средства языка, способствует развитию творческого мышления.

Коммуникативно-речевая направленность обучения русскому языку наиболее полно реализуется в теме «Предложение». У учащихся совершенствуется умение строить непохожие по структуре предложения, правильно использовать их в разных стилях речи (разговорный, художественный, деловой). Особое внимание следует уделить точному интонированию предложений, выделению в них логического центра. Учащиеся наблюдают за изменением смысла высказывания в зависимости от переноса логического ударения с одного слова на другое, учатся выражать одну и ту же мысль разными по структуре предложениями, упражняются в чтении и составлении диалогов с опорой на картинку, на текст, на заданную речевую ситуацию.

С помощью осваиваемых языковых средств (части речи, словосочетание, предложение) старшеклассники обучаются конструировать разнообразные тексты. Через все разделы программы проходит тема ознакомления учеников с некоторыми закономерностями построения монологического высказывания. Как показывает практика, без специального обучения учащиеся не могут овладеть связной речью, опираясь только на интуитивный уровень осознания этих закономерностей. Они должны поэтапно освоить в практической деятельности основные законы структурирования текста.

При изучении темы «Текст» у учащихся 5-9 классов формируются следующие умения:

• определять тему и главную мысль готового текста на основе решения вопроса, о ком или о чем говорится в тексте (тема), что является главным о предмете темы (основная мысль);

• выделять ведущую мысль, заключенную в заголовке или в отдельном предложении текста;

• выбирать заголовки к тексту, отражающие его тему или основную мысль из ряда предложенных учителем;

• определять части текста, на их основе составлять высказывание, используя закрепленную структуру текста: вступление, главная часть, заключение;

• выделять из текста предложения, отмечая языковые средства их связи друг с другом, пользоваться этими средствами в устной и письменной речи: местоимения, текстовые синонимы, наречия и др.;

• отличать повествовательные и описательные тексты, тексты с элементами рассуждения; самостоятельно пользоваться ими в высказываниях;

• подбирать словарь и строить предложения в соответствии со стилем речи;

• с помощью учителя или самостоятельно находить в тексте речевые недочеты; исправлять нарушения в логике и последовательности высказывания; в неточном употреблении слов, в их неоправданном повторе, в нарушении границ предложений, в неверном использовании языковых средств связи.

Приоритеты речевой деятельности над собственно языковой потребовали некоторых изменений в содержании грамматического и орфографического материала для более адекватного приближения к речевой практике. С этой целью большое внимание на уроках уделяется значению языковых единиц, их правильному употреблению в речи.

ЗАДАЧИ уроков русского языка:

* формирование первоначальных навыков чтения и письма в процессе овладения грамотой;
* формирование элементарных представлений о русском (родном) языке как средстве общения и источнике получения знаний;
* использование письменной коммуникации для решения практико-ориентированных задач;
* расширение представлений об окружающей действительности;
* обогащение лексической и грамматико- синтаксической сторон речи;
* развитие навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения;
* ознакомление со средствами устной выразительности, овладение нормами речевого этикета.

## 2.2. Методы и приемы развития связной письменной речи в старших классах на уроках русского языка

Развитие речи умственно отсталых учащихся на уроках русского языка в пятых-девятых классах является своего рода подсистемой в рамках общей системы речевого развития в процессе обучения. Считаем необходимым подчеркнуть, что стратегическое направление в реализации внешних связей не должно ограничиваться проведением на различных уроках работы, направленной на усвоение языковых единиц (расширение и накопление словарного запаса, устранение грамматических ошибок в построении предложений, использование учениками различных синтаксических конструкций предложений), хотя, безусловно, все это является немаловажным. Прежде всего речь идет о координации на межпредметном уровне усилий педагогов по совершенствованию текстовой компетенции, которая закладывается и формируется в процессе обучения русскому языку. Иными словами, в процессе обучения следует проводить целенаправленную, систематическую работу по следующим направлениям: а) расширение кругозора, запаса знаний учеников об окружающем мире, что является необходимой основой для формирования у них комплекса необходимых интеллектуальных умений (анализа, сравнения, синтеза и т. п.), а также формирование способности эмоционально воспринимать наблюдаемую действительность; б) отбор и организация содержания текста с учетом его коммуникативного и тематического единства; в) выбор языковых средств для продуцирования текстов (как устных, так и письменных), адекватных ситуации общения.

Развивать речь на уроках русского языка можно с помощью трех групп методов: имитативных, коммуникативных и метода конструирования. Все три группы методов сочетаются в работе учащихся и учителя, дополняют одна другую и в совокуп­ности создают базу для системы развития речи учащихся, которая тесно связана с курсом русского языка, с социальной деятельностью детей.

Имитативные методы по-другому можно назвать методами «по образцу». В рамках имитационных методов находят место и анализ об­разцовых текстов, и синтез собственных языковых конструкций, и поисковая деятельность - выбор слов и дру­гих средств языка, и моделирование образцовых текстов, и конст­руирование по этим моделям предложений и текста, и обобщение, вывод правил, и даже творчество - пересказы и письменные изло­жения с творческими дополнениями или изменениями.

Методы обучения речи «по образцу» имеют свой обширный набор приемов, типов ученических работ: это пересказы прочитанных текстов, письменные изложения , составление предложе­ний или компонентов текста по типу данного или по модели, отработка произ­ношения, интонации, пауз, ударений по примеру исполнения учи­телем, и особенно - по пониманию замысла автора - писателя или на основе артистического исполнения, письменные сочинения по аналогии с прочи­танным, а в литературно-творческих кружках - переводы, подра­жания, пародии. «По образцам» школьники работают над со­ставлением так называемых «деловых бумаг» - объявления, заяв­ления, делового письма, телеграммы.

Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта: метод учитывает все его ступени - и ситуативную, и мотивационную, и восприятие собеседником, и обратную связь. Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий упражнений: создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни; ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины, специально организованные наблюдения, другие способы накопления материала, впечатлений; любые виды деятельности, которые могут вызвать потребность высказываний; рисование картин, ведение записей и дневников; создание сюжетов по воображению, в том числе сказочных.

Метод конструирования- синтетический метод. Он связан с первыми двумя. В системе обучения «по образцам» виды текста анализируются и моделируются, и впоследствии конструирование собственных текстов осуществляется по этим моделям. Конструирование связано и с коммуникативным методом, поскольку он обеспечивает мотивацию речи, ее действенность, опреде­ляет социальные и личностные функции речи.

Метод конструирования текста располагает большим на6ором приемов и типов речевых упражнений; большинство из них обычно выполняют подготовительную или вспомогательную функцию: они вплетаются в процесс подготовки речевого упражнения на разных его этапах. Это словарная работа, работа над словосочетанием, работа над предложением, логическая: работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам, упражнения, опирающиеся на теории текста: моделирование структуры текста образцов и подчинение соб­ственного текста этой модели, редактирование своего текста; отработка типов связи в тексте; составление текстов различных функционально-смысловых ти­пов: описания, повествования и рассуждения, а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, письма; передача сюжета в диалогической форме.

Развитие устной и письменной речи как средства общения является первостепенной задачей уроков русского языка в образовательных школах для детей с ограниченными возможностями здоровья. Решение этой задачи предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности обучающихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением инклюзивного образования. Анализ программы и учебников русского языка показали, что время для специального урока развития связной письменной речи выделяется из общего количества часов, отведенных на раздел «Грамматика и правописание» составляет от 7 до 10 часов для каждого года обучения. Опыт показывает, что такого количества часов и упражнений с творческими заданиями явно недостаточно, чтобы в минимальной степени продвинуть детей в овладении некоторыми умениями написания сочинений и изложений.

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

Многоаспектность задач, которые необходимо решать в процессе письменной речи (обдумать содержание, отобрать нужные слова, наметить определенную последовательность изложения, правильно построить предложения, связать их в единое целое, орфографически верно записать слова), создает еще большие трудности в работе с умственно отсталыми детьми. Эти трудности усугубляются недостаточным развитием навыка самоконтроля, что мешает школьникам осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок. Вместе с тем работа над письменным высказыванием значительно продвигает учеников, как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности.

Вместе с тем работа над письменным высказыванием, как показали исследования многих методистов (М.Ф. Гнездилова, Л.С. Вавиной, Е.А. Гордиенко, З.Н. Смирновой, К.Ж. Бектаевой и др.), значительно продвигает учеников как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности. При этом связная письменная речь, как говорилось ранее, по мере ее формирования становится богаче устной, поскольку учащиеся располагают временем для лучшего осмысления содержания, выбора слов, построения предложений. Работа, направленная на развитие связной письменной речи в образовательных школах для детей с ограниченными возможностями здоровья начинается со 2-го класса. В 3-м и 4-м классах школьники пишут изложения по плану, подробно разработанному учителем, дают описания некоторых предметов по коллективно составленному плану, восстанавливают деформированный текст, распространяют его, учатся записывать простейшие наблюдения за природой. Большинство видов работ в младших классах выполняются коллективно. При этом у детей формируют привычку перед записью четко произносить предложение, проговаривать в процессе выполнения работы слова по слогам, проверять изученные орфограммы, внимательно читать записанные предложения. Отвечая на вопросы, дети работают в той же последовательности и при постоянном контроле со стороны педагога. Учитывая недостатки внутренней речи детей, педагог предлагает им для усиления речевых кинестезии произносить составляемые предложения шепотом. Для лучшего закрепления умений написания сочинений детям предлагаются задания на составление небольших по объему текстов с использованием слов на изучаемую орфограмму. Школьники вспоминают те правила оформления текста, с которыми они знакомились ранее на уроках развития устной речи: не забывать о начале и конце рассказа, начинать с одного и того же слова рядом стоящие предложения, не повторять в них одни и те же слова, отделять предложения друг от друга, для связности высказывания использовать специальные слова и др. Таким образом, дети уже в младших классах учатся распределять свое внимание между всеми компонентами письменной речи, четко формулировать предложения, разнообразить конструкции, осуществлять контроль за своим письмом.

В старших классах виды работ усложняются: школьники пишут изложения по готовому или коллективно составленному плану, сочинения на разные темы с использованием картинок, изучаемого литературного материала, по опорным словам, на основе наблюдений, практической деятельности. Начиная с 8-го класса вводятся сочинения и на свободную тему. Контроль со стороны учителя в связи с затруднениями детей, вызываемыми многоплановостью действий при письме, необходимостью лексико-грамматически и стилистически правильно оформлять материал, продолжает играть большую роль и в старших классах. Вот почему очень важно сохранить ту последовательность в выполнении отдельных компонентов письменной речи, с которой учащиеся познакомились в младших классах. Учитель время от времени усиливает контроль за порядком действий учеников, используя коллективные формы проработки отдельных тем, в частности свободный диктант, когда самостоятельная запись детей бывает ограничена тремя-четырьмя предложениями и легче проследить за тем, что они делают. Большое значение в старших классах приобретает предварительная работа над темой, которая затем будет предложена для сочинения или изложения (но не сам будущий текст). Эта работа ведется на уроках чтения, грамматики и правописания, где отрабатывается содержательная сторона, расширяется круг слов для отражения темы в речи, подбираются выразительные средства языка, синонимы для предупреждения тавтологии, используются различные конструкции предложений. Как правило, подготовка к изложению и сочинению происходит в течение трех-четырех уроков, предшествующих самостоятельной письменной работе. В процессе такой подготовки осуществляются подбор словаря, разбор слов по составу, анализ орфограмм; составляются словосочетания, предложения, короткие тексты.

Структура специальных уроков развития письменной речи определяется видом заданий, но вместе с тем эти уроки имеют и общие установки. Урок начинается с предварительной беседы и выявления знаний учащихся по теме. Затем школьники знакомятся с содержательной частью подготовленного материала. Это могут быть картина, опорные слова, текст и др. — в зависимости от вида работы. Следующие этапы урока такие: анализ предъявленного материала, составление плана или обсуждение готового плана, словарно-фразеологическая работа, примерный рассказ или пересказ по некоторым пунктам плана и самостоятельное написание учащимися изложения или сочинения. Для предупреждения побочных ассоциаций большое внимание уделяется работе над соответствием плана рассказа его заглавию. Как показало исследование Е.А. Гордиенко, план должен быть небольшой по объему, но четко и эмоционально сформулированный. Во время словарно-фразеологической работы против каждого пункта плана можно записать слова и выражения, образно раскрывающие тему.

## 2.3. Упражнения и задания по развитию связной письменной речи в старших классах на уроках русского языка.

Специальные исследования, проведенные В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ, показали, что наиболее успешно овладение письменной речью идет в условиях продуктивной (творческой) деятельности учащегося. При этом необходимо организовать деятельность учащихся как сотрудничество с учителем и другими учениками. Учитель активно включается в творческий процесс, выполняя наиболее трудные действия на пути получения продукта.

Авторы, разрабатывая методику обучения детей письменной речи в условиях творческого сотрудничества их с учителем, использовали опыт таких выдающихся педагогов, как Л. Толстой, М. Монтессори, С. Френе, В. Сухомлинский, Я. Корчак и др.

На основе проведенного исследования авторы выделили ряд важных методических принципов. Во-первых, использование не репродуктивной, а творческой деятельности, которая заканчивается получением продукта. Это означает, что предпочтение надо отдавать не диктанту, а сочинению. Во-вторых, сотрудничество между учениками и между учителем и учениками. При этом сотрудничество должно быть основано на уважении ребенка, доверии к нему, протекать в атмосфере непринужденности и раскованности, без чего творческой деятельности не может быть. В-третьих, необходимо создать условия, которые требовали бы естественного использования письменной речи. Другими словами, необходимо обеспечить мотивацию деятельности учащихся, открыть им личностный смысл использования письменной речи. В-четвертых, письменная речь должна формироваться как единство действий порождения смыслового содержания текста и его выражения. В школе единство не соблюдается. В силу этого работа над словом выступает как не имеющая для ученика жизненного смысла [22,c.41].

М. Монтессори, создавая игровые ситуации, использовала письменную речь как средство общения: дети писали короткие тексты на карточках. Содержание текстов было весьма разно­образным, но соответствовало возрасту детей. Собеседники при этом были пространственно разделены, что и создавало естественность использования письменной речи. Так обеспечивалась мотивация детей, перед ними раскрывался смысл освоения нового средства общения.

Французский педагог С. Френе ввел письменную речь в дея­тельность словесного творчества, чем также обеспечил единство двух указанных сторон. Он поощрял сочинение свободных текстов. Отбирая некоторые из них, он размножал их и раздавал учащимся. На этих текстах и шло обучение разным аспектам письменной речи. Учащиеся редактировали тексты, проводили лексический анализ, грамматический разбор и т.д.

Таким образом, развитие речи как устной, так и письменной важно для школьников.

При развитии связной письменной речи используются следующие приемы работы:

* словарная работа;
* работа с деформированным предложением, текстом;
* пересказ по готовому образцу;
* составление плана рассказа при помощи картинок;
* составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемым картинкой;
* составление рассказов по серии картинок;
* составление рассказов по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности;
* составление рассказа-отчёта о проделанной работе.

Общее нарушение интеллектуальной деятельности детей с проблемами в развитии приводит к значительным затруднениям в овладении речью. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй, связная речь.

Говоря о формировании у учащихся связной речи, мы имеем в виду формирование у них умения создавать текст. Текст - это произведение речи, состоящее из ряда предложений, расположенных в определенной последовательности и связанных друг с другом по смыслу с помощью различных языковых средств.

Самым сложным видом работы по развитию связной письменной речи является - сочинение. Этот вид работы требует тщательной предварительной подготовки учащихся и начинается он не за один урок перед написанием сочинения, а как правило, задолго до этого. С сочинениями по картинке, воспроизводящей природные явления, дети не справляются. Их описания не отражают заданных сюжетов, характеризуются бедностью словаря, примитивностью структуры предложений, большим количеством разнообразных ошибок.

Письменной сочинение по сюжетным картинкам, изображающим мирную жизнь, эпизоды из военных событий и различные случаи из детской жизни, показывают, что далеко не все пятиклассники могут правильно написать о том, что они видели на картинке. Некоторые пишут сочинение, совсем не связанные с картиной, отдельные школьники отказываются от выполнения заданий. Многие не понимают, о чем следует писать.

Учащиеся шестого класса справляются с заданиями лучше, чем пятиклассники, но нарушение последовательности, логичности, непонимания сюжетов картин встречаются довольно часто.

Сочинения учеников седьмых классов всегда несколько полнее, но недочеты, отмеченные у учащихся пятых и шестых классов, наблюдаются и в работах семиклассников. К их числу относится непонимание содержания картин, случайные ассоциации, уводящие от основного содержания.

По данным ученых школьники пользуются сложными предложениями редко и строят их неправильно. Ряд союзов опускается, другие используются слишком часто. В работах многократно повторяются одни и те же слова и словосочетания. Дети затрудняются в выражении временных, причинных и других отношений, неточно употребляют местоимения.

Особенности сочинения по серии картин учащиеся пятых и седьмых классов специальной коррекционной школы были исследованы Р.К. Луцкиной . Анализируя работу учеников, она установила, что семиклассники, по сравнению с учениками пятого класса, передавали содержание воспринятого текста более подробно и полно. Среди учащихся пятого класса оказались дети, сочинения которых были краткими, фрагментарными. В некоторых работах отсутствовало заглавие, были пропущены существенные моменты, отмечались неадекватные привнесения. Аналогичные недостатки наблюдались и у семиклассников, но в меньшем количестве, чем у учащихся пятых классов.

На примере подготовки к написанию сочинения по теме «Моя будущая профессия» рассмотрим, как сложен и важен этот процесс.

Предварительная работа начинается в самом начале учебного года и продолжается на последующих уроках русского языка (а зачастую включает и уроки чтения).

При повторении темы «Звуки и буквы» можно использовать дидактическую игру, позволяющую повторить не только алфавит, но и активизировать словарь учащихся по теме «Профессия».

Классу предлагается поделиться на две группы, каждой из которых нужно составить словарик из слов, которые обозначают названия профессий (по одной профессии на каждую букву), стараясь пропустить как можно меньше букв. Пример: А-артист, Б-бармен, В-врач и т.д. Эта игра активизирует не только словарь учащихся, но и позволяет вспомнить алфавит, так как слова должны быть написаны в соответствии с алфавитным порядком. После выполнения задания, задается вопрос: к каким буквам вы не подобрали слова? Почему? (ъ, ы, ь). Затем предлагается второе задание: к каждой профессии подобрать как можно больше глаголов труда, т.е. ответить на вопрос: «Что делают люди перечисленных профессий?». Далее подводятся итоги игры: выигрывает та команда, которая верно и больше подобрала глаголов к профессиям (учитывается лексическая сочетаемость). Как правило, у умственно отсталых детей имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, чаще всего они заменяются бесприставочными глаголами (пришел — шел, перешел — шел). Данный вид работы позволяет выявить у учащихся уровень использования тех или иных глаголов в речи (в частности, глаголов труда). Учет полученных результатов, впоследствии, позволит наметить пути проведения коррекционной работы при изучении темы «Глагол». Для пополнения словаря обучающихся можно использовать следующий вид работы: предложенные профессии обучающиеся должны записать в алфавитном порядке (например, швея, продавец, пекарь, строитель, учитель, врач, парикмахер, тракторист, художник и т. п.).

Следующая тема по программе - «Состав слова». В один из ее этапов можно включить пропедевтическую работу к сочинению, а именно, на предупреждение орфографических ошибок в написании профессий. Задание. Назови профессию, ответив на вопросы: Кто носит багаж? — Носильщик. Кто сваривает трубы? — Сварщик. Кто вставляет стекла? — Стекольщик.

Кто работает на кране? — Крановщик. Кто кладет камни? — Каменщик. Кто чинит часы? — Часовщик. Кто упаковывает вещи? — Упаковщик. Кто точит ножи? — Точильщик. После этого делаем вывод, что во многих словах, обозначающих профессии, есть суффикс — щик-. Задание: как назвать того, кто... Водит поезда — машинист. Играет на рояле — пианист. Работает на тракторе — тракторист и т.д., Уточняем, что во многих словах есть суффикс — ист-. Задание: придумать слова, обозначающие профессии людей, с суффиксом — тель-: учитель, водитель, писатель. Обязательно разбирается правописание и самого слова профессия, определяются орфограммы, правописание которых нужно запомнить. Следующая подтема, входящая в тему «Состав слова» - «Сложные слова». В 7 классе — эта тема является абсолютно новой, но включение в данную тему заданий на активизацию и уточнение словаря по теме «Профессия» целесообразно. Задание: объясните, почему так называется: рыболов (ловит рыбу), пчеловод (разводит пчел), землекоп (копает землю), лесоруб (рубит лес), трубочист (чистит трубы), баснописец (пишет басни). В словах выделяются корни и соединительные гласные. Таким образом, закрепляется правописание сложных слов с соединительной гласной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Теоретической основой исследования явились положения, выработанные в смежных с коррекционной педагогикой областях научного знания —лингвистике, психолингвистике, психологии, общей педагогике: о речевой деятельности как специфическом виде человеческой деятельности, о тексте как продукте речевой деятельности; о возможности и необходимости специального педагогического управления речевым развитием в процессе обучения.

2. В обучении русскому языку умственно отсталых старшеклассников назрела необходимость изменения приоритетов — первостепенную значимость приобретает повышение эффективности их речевого развития, а не изучение языка как системно-структурного образования. В связи с этим центральным в разработанной педагогической системе является не понятие «язык», а «речевая (текстовая) деятельность» и «текст» как продукт этой деятельности.

3. Для обеспечения педагогического воздействия на речевое развитие умственно отсталых старшеклассников необходимо, чтобы текст выступал в качестве предмета изучения и основного средства обучения, что в свою очередь предполагает дифференцированное исследование сущностных признаков текста — целостности и связности.

4. Анализ сочинений умственно отсталых школьников позволил разделить всех испытуемых на шесть групп с учетом их речевого развития в аспекте реализации целостности и связности текста.

5. При разработке эксперимента учитывалось, что традиционная система обучения русскому языку в большей степени ориентирована на улучшение качества речевого развития умственно отсталых старшеклассников в аспекте связности текста, но не его целостности. Принципиальное отличие экспериментальной педагогической системы состоит в том, что она направлена на повышение качества речевого развития школьников в процессе формирования их текстовой деятельности, предполагающей продуцирование текстов в единстве двух сущностных признаков.

#  Литература

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Ананиев, Б.Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания. / Б.Г. Ананиев.- М: Просвещение, 1960. - 205 c.
3. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника. Учебно-методическое пособие. / И.М. Бгажнокова. - М.: Просвещение, 1987. -184 с.
4. Выготский, Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. / Л.С. Выготский. // Вопросы психологии. – 1972. - №2. - 165 с.
5. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства. / Т.В. Габай. – М.: Из-во Московского университета , 1999. - 254 с.
6. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса в развитии. / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика , 1999. - 147 с.
7. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1990. - 55 с.
8. Земский А.М. Русский язык: В 2 ч. — Ч. 2: Синтаксис: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев; Под ред. В. В. Виноградова. — 13-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 224 с.
9. Колесникова, Н.А. К проблеме формирования эстетического вкуса учащихся / Н.А. Колесникова // Литература в школе. – 1999. - №2. - 23 с.
10. Кудасов, А.Л. Проблема обучения и воспитания учащихся старших классов коррекционной школы. / А.Л. Кудасов. - М: Наука, 1992. - 201 с.
11. Кустарова, В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура / В.А. Кустарова // Начальная школа. - 1993. - №5. - 41 с.
12. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
13. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов – СПб.: Из-во "Речь" , 2000. - 440 с.
14. Педагогическая диагностика в школе /под ред. Кочеткова А.И. – Минск: , 1987. - 203 с.
15. Система обучения сочинениям в 6 – 8 классах / Под ред. Т.А. Ладыженской. - М.: , 1978. - 312 с.
16. Тепшикина, Е.Ю. Диалогизация образовательного процесса как средство активизации познавательной деятельности учащихся / Е.Ю. Тепшикина // Начальная школа. – 2003. - №2. - 41 с.
17. Щукина, Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. - 123 с.
18. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1971. - 201 с.
19. Аверьянова, Г. Н. Лингвистика текста в практическом курсе русского языка / Г. Н. Аверьянова. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. - 39 с.
20. Архипова, Е. В. Вопросы речевого развития младшего школьника / Е. В. Архипова. - Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ун-та, 1995. - 92 с.
21. Бектаева, К. Ж. Система работы над изложением в старших классах вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук / К. Ж. Бектаева; НИИ дефектологии. - М.: 1982. - 22 с.
22. Бебешина, Н. Н. Развитие речи на уроках русского языка в V-VIII классах вспомогательной школы / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. - М.: Просвещение, 1978. - 207 с.
23. Бирюкова, Т. Г. Речевое развитие старших школьников / Т. Г. Бирюкова. - Елец: Изд-во Елецк. гос. пед. ин-та, 2000. - 169 с.
24. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. - М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.
25. Болотнова, Н. С. Основы теории текста / Н. С. Болотнова. - Томск: Изд-во Томск, гос. пед. ун-та, 1999. - 100 с.
26. Эльконин, Д. Б. Развитие речи и обучение чтению / Д. Б. Эльконин // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - С. 362-403.
27. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Д. Б. Эльконин. - М.: ИПТОР, 1998. - 112 с.
28. Щеголева, Г. С. Системный подход в работе над развитием связнойречи младших школьников / Г. С. Щеголева // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред.Т. Г. Рамзаевой. - СПб.: Специальная лит-ра, 1996. - С. 86-116.
29. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников / М. И. Шишкова // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Межвуз. сб. науч.-метод. трудов. - Саранск: Изд-во Мордов. гос. пед. ин-та, 2004. - Вып. 3 / Под ред.И. В. Чумаковой, Е. А. Шиловой, Н. Н. Морозовой. - С. 114-116.
30. Вавина, Л. С. Обучение русскому языку учашихся вспомогательной школы / Л. С. Вавина. - Киев: Радянська школа, 1986. - 125 с.
31. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. - М.: Логос, 2003. - 280 с.
32. Шиф, Ж. И. Введение: (О психологических проблемах коррекционно-воспитательной работы во вспомогательных школах) / Ж. И. Шиф // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф. -М.: Педагогика, 1979. - С. 9-23.
33. Узорова, О. В. Практическое пособие по развитию речи / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. - Киров: ГИППВ, 1997. - 272 с.
34. Талалаева, Л. Ф. Изучение уровня сформированности речевых умений и навыков учащихся / Л.Ф. Талалаева // Актуальные проблемы развитияречи учащихся: Сб. статей / Под ред. А. П. Еремеевой. - М.: Просвещение, 1980.-. 52 с.
35. Суворова, Е. П. Периоды речевого развития / Е. П. Суворова. - СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2000. - 104 с.
36. Соловейчик, М. С. Совершенствование речевой деятельности младших школьников / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, П. Н. Светловская и др. // Русский язык в начальных классах: Теория и нрактика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994. - С. 223-292
37. Российская, Е. Н. Особенности продуцирования текстов учащимися стяжелыми нарушениями речи / Е. Н. Российская // Психолого-педагогическая поддержка развития лиц с проблемами интеллектуального развития: Теоретические и прикладные проблемы: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. А. Зарин, В. Н. Вовка, С. Ю. Ильиной и др. - Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та, 2004.- С. 137-140.
38. Российская, Е. П. К вопросу изучения особенностей мотивации письменной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием / Е. П. Российская // Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью: Проблемы теории и практики / Под ред. Л. В. Шиповой. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. - С. 125-127.
39. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 240 с.
40. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. - 160 с.
41. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. - М.: Педагогика, 1977. - 199 с.
42. Ладыженская, Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. - М.: Просвещение, 1980. - С. 187-233.
43. Ладыженская, Т. А. Система упражнений по развитию связной речи / Т. А. Ладыженская // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб. статей / Сост. А. Ю. Купалова. - М.: Просвещение, 1981. - 160 с.
44. Ладыженская, Т. А. Обучение связной речи в школе / Т. А. Ладыженская // Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Под ред. П. И. Кудряшова. - М.: Просвещение, 1983. - С. 8-25.
45. Ладыженская, Т. А. Развитие связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская // Обучение русскому языку в 4 классе: Метод. указания к учебнику: Пособие для учителей / Сост. Т. А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1984. - С. 56-96.
46. Ладыженская, Т. А. Обучение устной и письменной речи: (Связная речь) / Т. А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка / Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Просвещение, 1990. - С. 276-291.
47. Аксенова, А. К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5-9 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова. - М.: Просвещение, 2002.-144 с.
48. Аксенова, А. К. Уроки развития связной письменной речи в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида / А. К. Аксенова, И. Г. Галунчикова // Актуальные вопросы психолого-педагогической и социальной помощи детям с проблемами в развитии / Редкол.: В. П. Глухов (отв. ред.), О. С. Орлова, Т. М. Лифанова и др. - М.: РИЦ «Альфа» Москов. гос. открытого пед. ун-та, 2002. - С. 3-11.
49. Аксенова, А. К. Русский язык: 5-9 классы / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. - М.: Просвещение, 2003. - С. 4-45.
50. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. - М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. - 288с.
51. Величко, Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка / Л. И. Величко. - М.: Просвещение, 1983. - 126 с.
52. Воронкова, В. В. Развитие письменной речи умственно отсталых учащихся / В. В. Воронкова // Дефектология. - 1980. -№ 3. - С. 95-96.
53. Воронкова, В. В. Методы обучения во вспомогательной школе / В. В. Воронкова // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Школа-пресс, 1994. - С. 138-165.
54. Воронкова, В. В. Педагогическая дифференциация учащихся вспомогательной школы / В. В. Воронкова // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Школа-пресс, 1994. - С. 79-97.
55. Воронкова, В. В. Русский (родной) язык / В. В. Воронкова // Программы для 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. - М.: Владос, 2000. - С. 5-60.
56. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов: Автореф. д-ра пед. наук / В. В. Воронкова; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Москов. обл. - М., 2001. - 47 с.
57. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5. - 368 с.
58. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-пресс, 1996. - С. 321-393.
59. Гнедовский, М. М. Текст, коммуникация и речевая деятельность учащихся / М. М. Гнедовский // Актуальные проблемы развития речи учащихся / Под ред. А. П. Еремеевой. -М.: Просвещение, 1980. - С. 19-20.
60. Гнездилов, М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / М. Ф. Гнездилов. - М.: Изд-во АПП РСФСР, 1962. - 199 с.
61. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. - М.: Просвещение, 1965. - 272 с.
62. Гнездилов, М. Ф. Использование трудовой деятельности в работе над развитием речи учащихся / М. Ф. Гнездилов, С. Ш. Айтметова - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-20 с.
63. Гордиенко, Е. А. Научно-педагогические основы обучения аномальных школьников связной речи / Е. А. Гордиенко. - Ташкент: Фан, 1985. - 100 с.
64. Гребенкина, Р. Т. Методика развития связной речи в начальной школе: Пособие для учителя / Р. Т. Гребенкина, А. И. Кочкина, О. П. Малинина. СПб.: Изд-во Ленингр. обл. ин-та усовершенствования учителей, 1995. - 108 с.
65. Гречко, В. А. Теория языкознания / В. А. Гречко. - М.: Высшая школа, 2003.-375 с.
66. Долгобородова, П. П. Принципы обучения / Н. П. Долгобородова // Обучение во вспомогательной школе / Редкол.: Н. П. Долгобородова, В. А. Синяк, Л. В. Нейман и др. -М.: Просвещение, 1973. - С. 31-48.
67. Донская, Т. К. Развивающая функция метода коммуникации в обучении русскому языку / Т. К. Донская // Совершенствование работы по развитию речи школьников в свете реформы общеобразовательной и профессиональной щколы / Редкол.: В. В. Степанова (отв. ред.), Т. К. Донская, Т. Ф. Крылова. - Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1987. - С. 43-50.
68. Донская, Т. К. Коммуникативная методика русского языка / Т. К. Донская. - СПб: Русская национальная школа, 2000. - 50 с.
69. Еремеева, А. П. Работа над развитием навыков анализа текста с 4 по 8 класс / А. П. Еремеева // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: Сб. статей из опыта работы / Сост. А. П. Матвеева. - М.: Просвещение, 1982. - С. 120-127.
70. Еремеева, А. П. Формирование речевой деятельности учащихся в процессе изучения русского (родного) языка: Автореф. дис. д-ра пед. наук / А. П. Еремеева; Москов. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина. - М., 1991. - 43 с.
71. Еременко, И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. - Киев: Радянська школа, 1972. - 130 с.
72. Еременко, И. Г. Олигофренопедагогика: Учеб. пособие / И. Г. Еременко. - Киев: Вища школа, 1985. - 327 с.
73. Жумадилова, Г. А. Речевое развитие учащихся при восприятии и продуцировании текста: Автореф. дис. канд. пед. наук / Г. А. Жумадилова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб., 1994. - 18 с.
74. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. - М.: Учпедгиз, 1939. - 64 с.
75. Зарубина, Н. Д. Языковые сигналы структуры связного текста и их использование в смысловом восприятии / Н. Д. Зарубина // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. - М.: Наука, 1976. - С. 79-82.
76. Зарубина, Н. Д. Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. М.: Русский язык, 1977.-48 с.
77. Зарубина, Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н. Д. Зарубина. - М.: Русский язык, 1981. - 113 с.
78. Зикеев, A. Г. Основные коррекционные направления работы по развитию речи учащихся второй ступени обучения, имеющих ограниченные речевые возможности / А. Г. Зикеев // Дефектология. - 1998. -№ 5.- С. 53-57.
79. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекциопных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 199 с.
80. Зимняя, И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А.Леонтьев. - М.: Наука, 1974. - С. 64-72.
81. Зимняя, И. А. Предметный анализ текста как продукта говорения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. - М.: Наука, 1976. - С. 57-64.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**УПРАЖНЕНИЯ И ЗАДАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

**Что такое текст?**

**Текст** - это два или несколько предложений, связанных по смыслу. Все предложения в тексте развивают одну мысль.

**Упражнение 1.** Прочитай два столбика предложений.



Задания:

*1.Пронумеруй предложения каждого столбика. Можно ли поменять предложения в первом столбике? Почему?*

2. *Попробуй переставить предложения второго столбика. Что при этом изменилось?*

3. *Как ты думаешь, почему предложения второго столбика можно назвать текстом? Почему предложения второго столбика не являются текстом?*

***Тема текста.***

***Тема*** *текста - это то, о чем в нем говорится.*

***Упражнение 1.*** *Прочитай текст.*

*Грибы.*

*Растут в наших лесах грибы со смешным названием лисички. Кто так назвал их - неизвестно. Может быть, из-за их цвета. Шляпка и ножка у них ярко-желтая или оранжевая, похожа по цвету на шерсть лисы.*

*Лисички - одни из самых полезных грибов. В них не накапливаются ядовитые вещества, и они никогда не бывают червивыми. Известно, что в такой стране как Финляндия, где растет очень много съедобных грибов, в основном употребляют в пищу только лисички, а белые грибы даже не собирают.*

*Задания:*

*1. Правильно ли озаглавлен этот текст. Почему?*

*2. а) Придумай подходящий к этому тексту заголовок.*

*б) Выбери из нескольких заголовков один, подходящий к данному тексту: "Гриб-лисичка", ''Интересный гриб", "Полезный гриб". Объясни свой выбор.*

**Основная мысль.**

**Основная мысль** текста - это то главное, что хотел сказать автор, в чем он хотел убедить читателя или слушателя.

**Упражнение 1.** *Прочитай текст.*

Мне очень нравится отдыхать в деревне у бабушки.

В деревне очень интересно. Мы с бабушкой ходим в лес за земляникой и грибами. Целыми днями купаемся на речке с ребятами, ловим рыбу или играем в разные игры. Особенно мне нравится играть в прятки. Залезешь куда-нибудь в сарай, и ищи потом, хоть целый день. В деревне у меня много приятелей, о которых я скучаю всю долгую зиму в городе.

На будущее лето я обязательно поеду к бабушке в деревню.

Задания:

1. а) *Определи тему текста. Озаглавь его.*

б) *О чем этот текст? Выбери наиболее подходящий заголовок к данному тексту:* "Летом", "В деревне у бабушки", "Самый лучший отдых". *Объясни, свой выбор.*

2. *В чем хочет убедить нас автор?* Какую основную мысль он хочет раскрыть в своем тексте?

3. *Выпиши из текста предложение, в котором сформулирована основная мысль текста.*

**Связь предложений в тексте**

**Упражнение 1.** *Прочитай предложения парами.*

1. Ребята гуляли в лесу. Они собирали грибы.

2. На ветке сидела маленькая птичка. **Она** распевала веселые песенки.

3. У меня дома живут кот Васька и собака Степа. Они – большие проказники.

4. Я люблю спорт. Он делает людей сильными и ловкими.

5. Моя сестра Лена учится в восьмом классе. У нее много подруг.

6. Чеснок и лук - очень полезные растения. Их используют для лечения многих болезней.

7. Мой друг Сергей любит читать. У него дома много интересных книг.

Задания:

*Какие слова в первых предложениях каждой пары заменены выделенными словами? Выпиши эти слова парами по образцу:*

Образец: *Ребята* - *они.*

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 5 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ: ПРИМЕРНЫЕ ВАРИАНТЫУРОКОВ**

**Предложение**

Речевые темы: «Текст», «Тема», «Заглавие».

а) Сравните две группы предложений.

**

Вопросы для анализа:

- О чем говорится в предложениях первого столбика? (В первом предложении говорится о ранней осени. Во втором предложении говорится о снежной бабе. В третьем - о льдинах, а в четвертом о зимнем лесе.)

- Сколько картинок можно нарисовать к предложениям первого столбика? (Четыре) Почему? (Все предложения написаны на разные темы.)

- О чем говорится в предложениях второго столбика? (О бруснике, которая поспевает ранней осенью.)

- Сколько картинок можно нарисовать к предложениям второго столбика? (Одну картинку.) Почему? (Во всех предложениях говорится о бруснике: когда, где она поспевает, как она выглядит.)

- Можно ли подобрать общее название к предложениям второго столбика? (Нельзя) Почему? (Предложения не связаны по смыслу, они написаны на разные темы.) А можно ли озаглавить предложения второго столбика? (Можно.) Почему? (Все предложения связаны между собой по смыслу, в них выражена одна мысль, которая получает свое развитие.)

- В каком столбике записаны отдельные предложения, а в каком - текст? Объясните свой ответ.

- К какому из столбиков относится эта схема? Докажите. (Схема относится к первому столбику, потому что каждое предложение выражает законченную мысль и между собой предложения не связаны по смыслу.)



- К какому из столбиков относится другая схема? Объясните свой ответ. (Схема относится ко второму столбику, потому что во всех предложениях говорится о бруснике и каждое следующее предложение добавляет что-то новое к тому, что мы уже знаем.)



-

Вывод: предложение служит для выражения одной какой-либо мысли, а в тексте эта мысль получает развитие. Все предложения в тексте связаны по смыслу.

б) Дополните предложения словами по вопросам. Запишите предложения в тетрадь. Определите тему текста. Выберите подходящий к тексту заголовок:

«Котята», «Мурка и котята», «Рыжий котенок».

*У кошки Мурки родились (кто?). Они жалобно (что делали?). Один (кто?) был (какой?), а остальные котята - белые с черными пятнышками. Только через неделю котята открыли (что?).*

**Слова-помощники:** *котята, рыженький, котенок, глазки, мяукали.*

Вопросы для анализа:

- Можно ли назвать получившиеся предложения текстом? Почему? (Во всех предложениях говорится о котятах; предложения связаны между собой по смыслу.)

- О ком говорится в этом тексте? Какова тема текста? (Тема текста - котята.)

- Что можно узнать из текста о котятах? (Из текста можно узнать, сколько родилось котят, что они делали, как они выглядели.)

- Выберите из предложенных заголовков только тот, в котором наиболее точно отражена тема текста: «Котята», «Мурка и котята», «Рыжий котенок». (К данному тексту подходит название «Котята», потому что во всех предложениях говорится обо всех котятах. Заголовок «Рыжий котенок» не подходит, потому что из этого текста мы ничего не можем узнать об этом котенке. Также мы ничего не можем узнать и о Мурке, значит заголовок «Мурка и котята» тоже не подходит.)

в) Прочитайте предложения. Добавьте в каждое предложение подлежащее. Спишите предложения в тетрадь. Назовите тему текста. Объясните, какой из заголовков лучше всего отражает тему текста: «Весна», «Ранняя весна в лесу», «Весна в лесу».

*Хорош лес ранней весной. Тает последний* ... *.Начинают петь первые прилетные* ... . *На лесных полянах первые появились* ... . *Кое-где начинают зацветать…. …пахнет смолистыми почками, корою деревьев.*

*(По Н. Соколову-Микитову).*

г) Прочитайте предложения. Используя слова для справок, добавьте в каждое предложение сказуемое. Спишите предложения в тетрадь.

*Весенний лес.*

*Многое можно услышать в весеннем лесу. Тонко ... рябчики, ...по ночам совы. Над желтыми пуховками ивы ... пчелы. А в кустах, на берегу реки звонко* ... *первые соловьи.*

*(По И. Соколову-Микитову).*

**Слова-помощники;** *гугукают, пищат, жужжат, поют.*

Вопросы для анализа:

Объясните, почему вставив в эти предложения сказуемые, мы получили текст?

О чем говорится в этом тексте? Назовите его тему?

Как вы думаете, соответствует ли теме текста выбранный заголовок?

Объясните, почему?

Измените заголовок так, чтобы он отражал тему текста, или, выберите из двух заголовков тот, который точно отражает тему: «Звуки весеннего леса», «Птицы в лесу».

д) Прочитайте. Спишите, разделяя текст на предложения.

*Лось не спеша шел по селу вдруг собаки подняли лай лось бросился во двор он пробил рогами стекло дома в комнате работал телевизор лесной гость с интересом стал смотреть передачу.*

Вопросы для анализа:

- Сколько предложений у вас получилось? (Шесть предложений.)

- О ком говорится в тексте? (О лосе.) Что говорится в тексте о животном? (Лось шел по деревне, он испугался собак, пробил рогами стекло в доме, увидел там телевизор, стал смотреть телевизионную передачу.)

- Можно ли поменять местами предложения в этом тексте, например, поменять местами первое и последнее предложения? (Нельзя.) Что произойдет в этом случае? (Нарушится связь предложений по смыслу.)

- Назовите тему текста. (Необыкновенный случай, который произошел с лосем.)

- Какой из двух заголовков соответствует теме текста: «Необыкновенный случай с лосем», «Происшествие». Объясните свой выбор. (Заголовок «Происшествие» не подходит к этому тексту, потому что из этого названия нельзя понять, с кем случилось это происшествие.)

**Части речи (общее понятие о глаголе)**

Речевая тема «Текст повествование».

а) Прочитайте текст. Выберите подходящий к этому тексту заголовок. Какой вопрос можно поставить ко всему тексту.

*На следующий день было решено готовиться к Новому году. Из чего только не выдумывали они мастерить игрушки! Дети ободрали все цветные картинки из старых журналов. Из лоскутов и ваты сшили зверьков, кукол.*

*(А. Гайдар.)*

Вопросы для анализа:

- О чем говориться в этом тексте? (О том, как дети готовились к Новому году.) Какой общий вопрос можно задать к этому тексту? (Что делали?)

- О чем можно узнать из первого предложения этого текста? (Когда началась подготовка к Новому году.)

- Какие слова в первом предложении указывают на время, когда дети начали готовиться к Новому году? (На следующий день.)

- О чем говориться в следующих предложениях этого текста? (Как дети мастерили игрушки.)

- Найдите глаголы, которые указывают на то, как дети делали игрушки. (Ободрали, сшили.)

- К какому глаголу во втором предложении относятся глаголы «ободрали», «сшили»? (К глаголу «мастерить».)

- Могли ли дети сразу, одновременно вырывать картинки из журналов и шить из ваты кукол? (Нет, не могли, потому что это разные действия.)

- Можно ли на одной картинке или на одном рисунке показать эти действия? Сколько потребуется картинок? (Нельзя, нужно нарисовать две картинки.)

- Выберите подходящий заголовок к этому тексту «Как дети готовились к встрече Нового года», «Новый год». (К тексту подходит заголовок «Как дети готовились к встрече Нового года». Заголовок «Новый год» не подходит к тексту, так из текста мы ничего не узнаем о самом празднике Новый год.)

- Текст, в котором говорится о нескольких действиях, которые нельзя показать на одной картинке, называется повествованием. В первом предложении текста повествования говорится о том, когда будут происходить действия, или где они будут происходить. В текстах повествованиях всегда используются глаголы.

**Памятка.**

***Текст-повествование.***



б) Прочитайте рассказ мальчика. Вставьте пропущенные глаголы. Объясните, к какому типу относится данный текст. Подчеркните слова, которые показывают, что действия происходили в определенном порядке.

*В воскресенье ко мне домой ... мой одноклассник Петя Сергеев. Сначала мы с ним ... по телевизору футбольный матч «Динамо» - «Спартак». После этого мы ... гулять во двор. Там знакомые ребята ... сыграть в футбол. Потом мы ... ко мне домой.*

**Слова для справок:** *предложили, пришел, вернулись, смотрели, пошли.*

Вопросы для анализа:

- Что мы узнаем из первого предложения текста? (Из первого предложения можно узнать: когда пришел одноклассник; кто пришел в гости; куда пришел мальчик.)

- Назовите из первого предложения слова, которые указывают на время, когда пришел одноклассник? (В воскресенье.)

- Назовите слова, которые указывают место, куда пришел мальчик? (Ко мне домой.)

- Назовите слова, которые указывают на то, кто пришел в гости? (Одноклассник Петя Сергеев.)

- Какой общий вопрос можно задать к остальным предложениям текста? (Что делали ребята воскресенье?)

- Одну или несколько картинок можно нарисовать к этому тексту? Почему? Какие картинки вы бы нарисовали? (Картинок нужно нарисовать несколько, потому что в одной картинке нельзя сразу показать, что делали ребята. На первой картинке нужно показать, как ребята смотрят телевизор; на второй картинке ребята играют в футбол во дворе.)

- Какую часть речи вы вставили? (Глаголы.)

- Что обозначают вставленные вами глаголы? (Что делали ребята.)

- К какому типу относится этот текст? Объясните, используя памятку.

- Какие слова, которые указывают на последовательность, порядок того, что делали ребята, вы подчеркнули? (Сначала, потом, после этого.)

в) Прочитайте текст. Определите тип текста. Вставьте слова, которые указывают на порядок действий.

*Как мы ходили в зоопарк.*

*В субботу мы всем классом отправились в зоопарк. (...) мы пошли смотреть на белых медведей. Они плавали в воде и играли друг с другом в большой красный мяч. (...) отправились к клеткам с тиграми. Один тигр мирно спал на своей подстилке. Другой тигр бегал по клетке и рычал. (...) мы пошли на пруд и покормили птиц (...). мы собрались и поехали в школу.*

**Слова-помощники**: *Вначале, потом, после этого, затем.*

г) Составьте текст на тему «Как мы ходили на экскурсию». Используйте слова: сначала, потом, после этого, затем, наконец, в конце.



**Имя существительное**

Речевая тема: «Опорные слова».

а) Прочитайте текст. Выпишете неодушевленные существительные, которые относятся к заголовку текста. Поставьте к ним вопрос.

*Школьные слова.*

*Я, когда не учился, совсем глупый был. Я знал очень мало слов. Например, я знал слова: мама, папа, чур не я, в лесу родилась елочка. И еще знал слов девять или десять. А в школе все новые слова: доска, мел, учитель, класс, парта, звонок, горячий завтрак. Это очень интересно!*

(В. Драгунский).

б) Прочитайте текст. Выпишете одушевленные существительные, которые относятся к заголовку текста. Поставьте к ним вопрос.

*Семья.*

*У меня слишком маленькая семья. Папа, мам и я. Это потому, что сам я еще маленький. А стану большой, и семья у меня станет большая: папа, мама, дедушка, бабушка, сестра, брат, сынок, дочка и четверо внучат.*

(В. Драгунский).

в) Прочитайте существительные. Выпишите неодушевленные существительные, поставьте к ним вопрос. К какой теме они относятся? Подберите заголовок к этим существительным.

*Мяч, кукла, курица, пирамидка, лопатка, кубики, лось, щука, лото.*

Речевая тема «Связь предложений в тексте».



Вопросы для анализа:

- Какое слово повторяется в предложениях первого текста? (Во всех предложениях первого текста повторяется слово «лебедь».)

- Назовите слова, которые заменяют слово «лебедь» во втором тексте? (Бедняга, птица, наш красавец.)

- Запишите цепочку слов, близких по смыслу слову «лебедь». (Лебедь - птица *-* бедняга *-* наш красавец.)

- Почему в первом предложении второго текста нельзя заменить слово «лебедь» на какое-либо другое слово? (Если мы заменим слово «лебедь» на какое-нибудь другое слово, например, на слово «птица», то нам будет не понятно о какой птице должна идти речь в следующих предложениях.)

- Почему нельзя повторять одно и то же слово в разных предложениях текста? Что можно сказать о тексте, когда в нем повторяется одно и то же слово? (При повторении одного и того же слова в разных предложениях текста текст становится неинтересным, маловыразительным.)

- В каком случае текст становится более выразительным и ярким? (в том случае, когда используются разные слова, близкие между собой по смыслу.)

- Какие слова помогают узнать нам об отношении ребят к птице во втором тексте? (бедняга, красавец.)

- Почему во втором тексте лебедь назван беднягой? (Он назван так потому, что у него было сломано крыло.)

- Почему в последнем предложении можно использовать слова «наш красавец»? (Слова «наш красавец» подчеркивают отношение автора к тому, какой стала птица.)

- Назовите тему текста. (В тексте говорится о лебеде, с которым произошло несчастье.)

- Какие чувства хотел выразить автор, рассказывая о том, что произошло с лебедем? (Автору было жалко лебедя, попавшего в беду, он хотел ему помочь.)

б) Прочитайте текст. Выпишите слова близкие по смыслу к слову «курица» и «цыплята». Выберите к тексту подходящий заголовок: «Заботливая мамаша», «Цыплята». Объясните свой выбор.

Образец: курица —

цыплята *—*

*Вышла курица со своими цыплятами погулять. Зорко смотрит мамаша, как бы чего не случилось с детками. Вот желтые комочки засмотрелись на неизвестного им зверя. Заволновалась квочка — ведь это кошка! Будьте осторожны, малыши, кошка может вас съесть!*

в) Прочитайте текст. Вставьте пропущенные слова, близкие по смыслу слову «заяц». Используйте слова для справок. Запишите текст.

*Прибежал на опушку зимнего леса заяц. Чутко прислушивается ... к звукам ночного леса. Много у ... врагов. Всех боится ... . Только спасают ... шкурка, да быстрые ноги.*

**Слова-помощники;** *зайчишка, зверька, косой, беляка.*