



РАЙОННЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АДМИНИСТРАЦИИ НАНАЙСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА



МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
НАЧАЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №3
СЕЛЬСКОГО ПОСЕЛЕНИЯ «СЕЛО ТРОИЦКОЕ»
НАНАЙСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА ХАБАРОВСКОГО КРАЯ

Л.З. Запека

Коррекция устной и письменной речи

**учащихся с особыми
образовательными потребностями**

из опыта работы учителя

с.Троицкое

2013

Запека Л.З ., учитель начальных классов

Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями. – с.Троицкое: РМК. – 2013. - 36 с.

В пособии представлен опыт работы учителя начальных классов, много лет, проработавший в коррекционных классах по специальным (коррекционным) программам VIII вида. В пособии представлены приемы коррекции устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями. Этот опыт могут использовать педагоги и воспитатели, работающие в коррекционных классах.

Содержание

| | |
|---|----|
| I. Введение..... | 4 |
| II. Основной раздел..... | 7 |
| 1. Особенности нарушений речи у детей с особыми образовательными потребностями в классе-комплекте 8 вида..... | 7 |
| 2. Особенности коррекционной работы в классе-комплекте 8 вида | |
| 2.1. Формирование речевых действий..... | 11 |
| 2.2. Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи..... | 14 |
| 2.2.1. Нарушение лексики..... | 14 |
| 2.2.2. Нарушение грамматического строя языка..... | 16 |
| 2.2.3. Нарушение связной речи..... | 17 |
| 3. Направления и этапы работы по развитию устной и письменной речи у учащихся, занимающихся по специальным (коррекционным) программам 8 вида..... | 18 |
| 3.1. Методика коррекции нарушений лексико-грамматической стороны речи..... | 19 |
| 3.2. Формирование грамматического строя языка..... | 21 |
| 3.3. Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения..... | 21 |
| 3.4. Развитие навыков словоизменения и словообразования..... | 23 |
| 3.5. Развитие связной речи..... | 25 |
| 3.6. Использование дидактических игр..... | 26 |
| 3.7. Использование физминуток..... | 32 |
| III. Заключение..... | 35 |
| IV. Список литературы..... | 36 |

Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями

I. Введение

В современных условиях функционирования и развития системы образования как никогда строго стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи у детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка. Тему « Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями» я взяла неслучайно. В классе коррекции VIII вида я работаю 5 лет. Коррекционная работа занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Нарушения речи у школьников с особыми образовательными потребностями являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка, эффективность его обучения. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи детей с особыми образовательными потребностями способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников коррекционных классов.

Наиболее распространенными речевыми расстройствами у учеников младших классов, занимающихся по коррекционным программам VIII вида, являются дефекты звукопроизношения и нарушения письменной речи. В связи с этим коррекции этих дефектов речи уделяется особое внимание.

Умственное и речевое развитие ребенка тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и познавательной деятельности характеризуются определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии познавательной деятельности, но эти два процесса являются относительно автономными. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т. е. страдает речь как целостная функциональная система. Нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонетическая сторона, лексика, грамматический строй. У детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи.

Большая роль в возникновении общего недоразвития речи принадлежит генетическим факторам. В этом случае речевой дефект может возникнуть под

влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий. Возникновение обратимых форм ОНР может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Понимание причин, вызывающих общее недоразвитие речи, процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает специалисту выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи. Большое значение имеет ранняя диагностика различных аномалий развития речи. Если речевые дефекты выявляются только при поступлении ребенка в школу или же в младших классах, их бывает трудно компенсировать, что отрицательно сказывается на успеваемости. Если же отклонения обнаруживают у ребенка в дошкольном возрасте, ранняя медицинская и педагогическая коррекция значительно повышает вероятность полноценного обучения в школе. Раннее выявление детей с отклонениями в развитии в первую очередь проводится в семьях с «повышенным риском». К таким относятся:

- Семьи, где уже имеется ребенок с тем или иным дефектом;
- Семьи с умственной отсталостью, заболеванием шизофренией;
- Семьи, где матери перенесли во время беременности острое инфекционное заболевание, тяжелый токсикоз;
- Семьи, где имеются дети, перенесшие внутриутробную гипоксию, асфиксию, черепно-мозговые травмы в первые месяцы жизни;

Исследования неречевых психических функций у детей с ОНР выявили клинические разнообразия проявления этого нарушения. В зависимости от этого Мастюкова Е. Н. выделяет три основных группы детей с ОНР. У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в школьном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной коррекционной работе, а в дальнейшем – в особых условиях обучения. Практика показывает, что направление детей с нерезко выраженными речевыми нарушениями в массовую школу может привести к возникновению вторичных невротических и неврозоподобных расстройств. У детей второй группы, общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов.

Это – осложненный вариант общего недоразвития речи. Многие дети этой группы отличаются общей моторной неловкостью, они с трудом переключаются с одного вида движений на другой. Указанные нарушения обычно сочетаются с недостаточностью фонетического восприятия. Отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы. Дети этой

группы обычно испытывают выраженные затруднения при обучении их пониманию количественных отношений, представлений о числе и о натуральном ряде чисел.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия.

Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонетической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. В дошкольном возрасте при моторной алалии отмечаются выраженные трудности в формировании звуковых образов слов: владея достаточным пассивным словарем, дети испытывают затруднения в названии слов. Для детей с моторной алалией характерна крайне низкая речевая активность. При этом, чем выше интеллект ребенка и чем он критичнее относится к своей речи, тем более у него выражены вторичные формы общения с окружающими, с помощью мимики и жестов. Для детей с моторной алалией, кроме специфического речевого дефекта, характерны нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения.

Проявления общего недоразвития речи у детей школьного возраста. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Для детей с ОНР характерно:

- Позднее начало речи (3-4 года);
- Резкое ограничение словаря;
- Дефекты звукопроизношения (все виды);
- Нарушение ритмико-слоговой структуры слова;
- Затруднение в распространении простых предложений и построении сложных;

Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения, неуверенности в выполнении дозированных движений.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки в руку, передача

его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, затребование на одной позе.

Данное нарушение отличается стойкостью и с трудом поддается коррекции. Это отрицательным образом сказывается на развитии ребенка, приводит к школьной дезадаптации, затрудняет процесс обучения и снижает его эффективность.

Таким образом, актуальность и значимость этих вопросов, их недостаточная теоретическая разработанность позволили обозначить

Цель работы – выделение условий повышения эффективности коррекционной работы по коррекции устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями.

Задачи:

1. Изучить особенности нарушения речи у детей с особыми образовательными потребностями.
2. Определить особенности коррекционной работы в коррекционных классах VIII вида.
3. Обосновать направления и этапы работы по развитию устной и письменной речи учащихся, занимающихся по коррекционным программам VIII вида.
4. Обобщить опыт работы по коррекции устной и письменной речи учащихся VIII вида.

II. Основной раздел

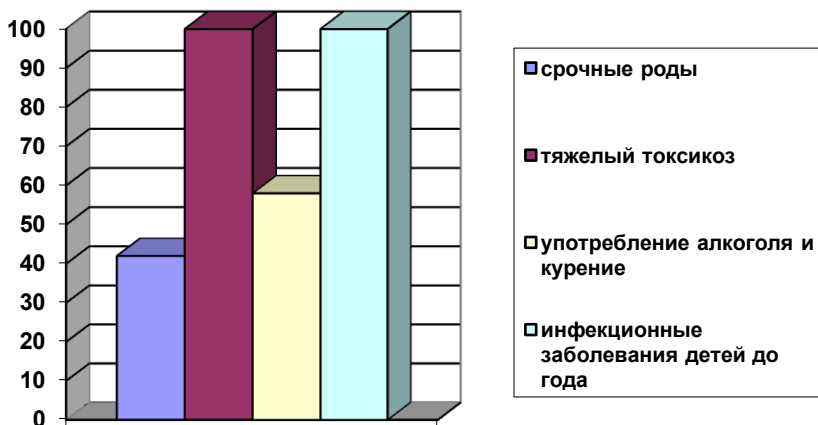
1. Особенности нарушений речи у детей с особыми образовательными потребностями в классе-комплекте 8 вида

В муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении начальной общеобразовательной школе №3 с. Троицкое открыт коррекционный класс-комплект VIII вида для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Цель организации данного класса - создание в общеобразовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для детей с умственной отсталостью в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья; коррекция отклонений в их развитии средствами образования и трудовой подготовки; социально-психологическая реабилитация для последующей интеграции в общество.

В этой системе взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое, социально-трудовое направления деятельности.

**Анамнестические сведения о родителях и детях
(выписка из протокола КМПК)**



Вывод: у всех детей пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды протекали с отклонениями: тяжелые токсикозы беременности, интоксикации, употребление алкоголя, курение во время беременности, родовозбуждение. Инфекционные заболевания детей, перенесенные в раннем возрасте. Раннее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

| | |
|--------------------|------|
| Средне-специальное | 28 % |
| Среднее | 58 % |
| Неполное среднее | 14 % |

Образовательный уровень родителей

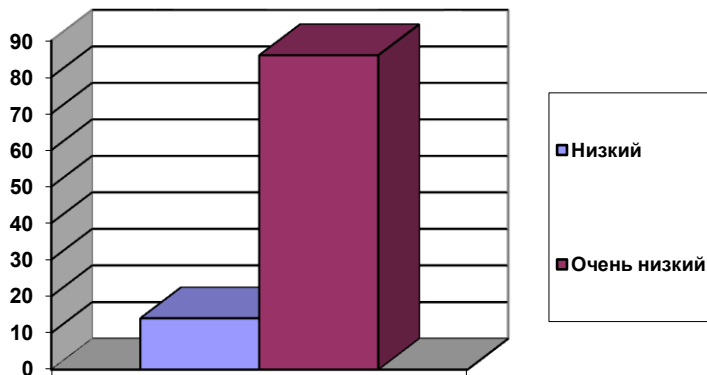
Количество учащихся – 8 человек

Социальный паспорт класса

| | |
|--------------|------|
| Рабочие | 42 % |
| Неработающие | 58 % |

Данные психолого-педагогического и логопедического обследования детей класса-комплекта VIII вида на момент поступления в коррекционный класс VIII вида (выписка из протокола КМПК)

Уровень развития памяти



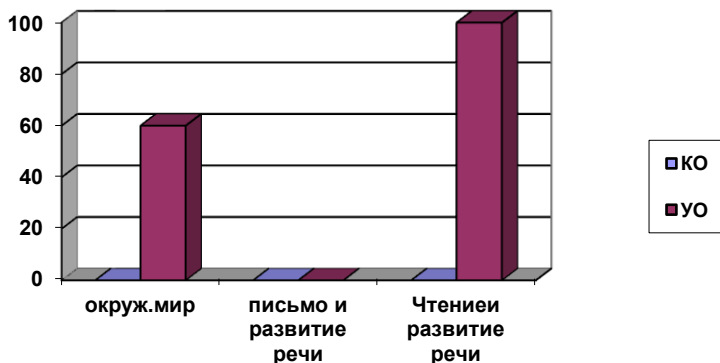
Отмечается низкий и очень низкий уровень развития памяти (обычно пользовались непреднамеренным запоминанием). Запоминали то, что привлекало внимание, казалось интересным, воспринимали подчас всего лишь отдельные детали.

Способ, темп, качество чтения и понимание прочитанного

| | | |
|------------------------|-------------------------|-------|
| Способ чтения | Слоговое | 100 % |
| Темп чтения | Ниже нормы | 100 % |
| Качество чтения | 3 и более ошибок | 100 % |
| Понимание прочитанного | Прочитанное не понимают | 70% |

Показатели качества и уровня обученности учащихся на момент поступления в коррекционный класс VIII вида

| Предмет | Качество обученности | Уровень обученности |
|------------------------|----------------------|---------------------|
| Окружающий мир | 0 % | 60 % |
| Письмо и развитие речи | 0 % | 0 % |
| Чтение и развитие речи | 0 % | 100 % |



Вывод: Изучение психологической базы речи исследуемых детей показал недостаточность всех уровней мыслительной деятельности, большие трудности вызывали у учеников задания, предусматривающие использование *наглядно-образного мышления*, наибольшую сложность представляли задания, требующие от учащихся *словесно-логического мышления*, мыслительные операции сформированы слабо, крайне низкий уровень осведомлённости у большинства учащихся.

Восприятие замедленно, отмечалось недифференцированностью: рассматривая предмет, дети видели его в общих чертах, не замечая специфических особенностей. Значительные отклонения от нормы выявлены у исследуемых детей и в *ориентировке в пространстве*. У всех детей отмечалось *нарушение мелкой моторики* пальцев рук.

Наблюдая за детьми, проанализировав успеваемость учащихся, я заметила, что помимо характерных нарушений в произношении, лексике, грамматике дети имеют барьеры в процессе общения, они испытывают затруднения в подборе слов, в построении предложений для диалога, не умеют пользоваться выразительными средствами речи.

Неуспеваемость по русскому языку и чтению, возникающая на начальных этапах обучения, создавала бы реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными навыками, учащиеся не смогут справиться с возрастающим объемом знаний в среднем звене и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадут из процесса обучения.

Поэтому мне, необходимо было правильно и своевременно провести диагностирование причин неуспеваемости по русскому языку и чтению в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия. Именно поэтому **формирование устной и письменной речи поставила в качестве ведущей задачи коррекционного обучения.**

В связи с этим, я перед собой поставила следующие задачи:

- провести теоретический анализ специальной литературы, посвященной проблеме развития речи и формирования письма у учащихся специальной коррекционной школы VIII вида;
- изучить и выявить характерные особенности нарушения чтения и письма у учащихся с особыми образовательными потребностями;
- подобрать специальные методы и приемы коррекционно-логопедической работы, направленной на преодоление дисграфии и дислексии у школьников.

Процесс коррекционно-развивающего обучения:

- Диагностика учащихся и формирование групп по речевым нарушениям;
- Включение в тематическое планирование индивидуальных заданий по чтению и русскому языку;
- Индивидуальные и групповые занятия с учащимися;
- Проверочная работа для определения уровня ЗУН;
- Анализ результатов.

2. Особенности коррекционной работы в классе-комплекте 8 вида

Рассмотрим следующие особенности коррекционной работы в коррекционных классах VIII вида.

В связи с тем, что у детей с особыми образовательными потребностями ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс коррекционной работы в коррекционных классах должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

В процессе коррекционной работы в коррекционной школе важно основываться на **принципе поэтапного формирования** умственных действий (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.). Это необходимо для того, чтобы от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления перейти к организации действия во внутреннем плане.

2.1. Формирование речевых действий

1. Формирование речевых действий осуществляю по следующим этапам:

Материализация действия с опорой на вспомогательные средства. Так, работа по развитию дифференциации звуков на этом этапе предполагает использование картинок, названия которых анализируются, а также графических схем, слов. Ребенок, выделяя звуки из слова, выкладывает фишки разного цвета в клеточки, соответствующие тому или иному звуку.

2. Выполнение действия в речевом плане. На этом этапе ребенок производит слово и на основе его слухового и кинестетического образа, без опоры на вспомогательные средства, определяет наличие одного или другого звука в слове.

3. Выполнение действия во внутреннем плане. На этом этапе ребенок осуществляет дифференциацию звуков без материальных и речевых опор, по представлению. В коррекционной работе с умственно отсталыми детьми необходим постепенный, последовательный переход от одного этапа к другому, что связано с особенностями деятельности этих детей.

4. Особенности коррекционной работы в коррекционном классе являются максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений различной модальности, а также **использование максимальной и разнообразной наглядности.**

В процессе коррекционной работы во вспомогательной школе широко используются схемы, муляжи правильной артикуляции звуков, разрезная азбука, игровые упражнения, технические средства обучения.

5. Важнейшее значение имеет **дифференцированный подход**, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например: преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т. д.

6. Коррекцию нарушений речи (особенно нарушений звукопроизношения) связываю с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторики умственно отсталого ребенка, учитывая тесную связь в развитии ручной и артикулярной моторики, в коррекционные занятия, особенно 1-2 классах, необходимо **включать упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы коррекционной ритмики.**

7. **Содержание коррекционной работы должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте**, изучения родного языка. В процессе коррекционной работы осуществляю коррекцию нарушений речи, закрепляю правильные речевые навыки. Сформированность практического уровня владения языком является необходимым условием для изучения языковых явлений и закономерностей овладения знания о языке. **Таким образом**, коррекционная работа должна подготавливать детей к усвоению программы по русскому языку. Этот факт обуславливает необходимость строить содержание коррекционной работы с **учетом программы по русскому языку в данном классе .**

В связи с тем, что старые условно-рефлекторные связи у детей с особыми образовательными потребностями очень консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно **отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков.**

8. Характерной для коррекционной работы в коррекционном классе является **частая повторяемость коррекционных упражнений**, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления.

9. Усвоенные правильные речевые навыки у детей с особыми образовательными потребностями исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале. В связи с этим считаю очень важным **закрепить правильные речевые навыки** в различных ситуациях (диалог с детьми,

взрослыми, разговор по телефону, пересказ прочитанного, самостоятельные пересказы и т. д.) на уроках русского языка, чтения и развития речи.

10. Учитываю быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению детей с особыми образовательными потребностями, необходимо проводить **частую смену деятельности**, переключение ребенка с одной формы работы на другую.

11. Особенностью коррекционной работы в коррекционном классе является тщательная **дозировка заданий и речевого материала**. Специфика познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями обуславливает необходимость постепенного усложнения заданий речевого материала, любая задача должна быть максимально разложена на простейшие задачи. Одно и то же задание выполняется сначала на простом речевом материале, затем – на более сложном. Усложнение задания, введение более трудного задания предлагается вначале на простом речевом материале. Одновременное усложнение задания и речевого материала приводит к невозможности его выполнения детьми.

12. При проведении коррекционных занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. В связи с этим **цели занятия излагаю** ребенку чрезвычайно **конкретно, в доступной форме**.

13. Для эффективного усвоения правильных навыков детьми необходим определенный, **не очень быстрый темп работы**.

14. Стараюсь **поддерживать** у ребенка **интерес к исправлению речи, воздействовать на его эмоциональную сферу**.

15. В связи с тем, что нарушения речи у детей с особыми образовательными потребностями носят стойкий характер, **коррекционная работа осуществляется в более длительные сроки**

16. Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с особыми образовательными потребностями обуславливает необходимость тесной связи работы учителя, воспитателя и родителей. Стараюсь так организовать педагогический процесс, чтобы не только на коррекционных занятиях, но и в классе и во внеклассное время осуществлялись **закрепления правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции речевых расстройств**.

17. Провожу работу в тесной связи с медицинским персоналом, чтобы реализовывать комплексный медико-педагогический подход к устранению речевых нарушений и провожу коррекцию речевой патологии на благоприятном фоне. Например, занятия по устранению заикания будут наиболее эффективны, если они проводятся на фоне расслабления после приема соответствующих медикаментов. При наличии чрезмерной возбудимости даже работа над звуками будет более эффективной, если она проводится на фоне успокаивающей терапии.

18. При перспективном планировании, учитывая необходимость участия в коррекционной работе с детьми учителей, воспитателей и родителей, уделяю большое внимание работе с педагогическим коллективом школы и родителями по пропаганде педагогических знаний.

2.2. Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи

2.2.1.Нарушение лексики

Недоразвитие познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями сказывается на формировании лексики, на овладении активным и пассивным словарем (В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко и др.).

К особенностям лексики детей с особыми образовательными потребностями относится бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей являются низкий уровень их познавательной деятельности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в контактах, а также слабость вербальной памяти.

Большинство авторов, изучающих лексику детей с особыми образовательными потребностями, подчеркивают своеобразие их словаря. Так, по данным В. Г. Петровой, школьники первого класса не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник).

В словаре детей с особыми образовательными потребностями преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение же слов абстрактного значения вызывает большие трудности. У многих детей с особыми образовательными потребностями отсутствуют в речи слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты). Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. На вопрос, как назвать детенышей животных, некоторые школьники 1-2

классов коррекционной школы дают следующие ответы: «У кошки киска, у собаки – собачонок, щененок, собачонок,, у лошадки – лошаденок». В активном словаре детей с особыми образовательными потребностями отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползет, летает). На вопрос, кто как передвигается, дают такие ответы: «Лягушка идет, змея идет, птички идет».

В речи детей с особыми образовательными потребностями имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел – шел, перешел – шел). Умственно отсталые школьники редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета.

Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления же признакам *длинный – короткий, толстый – тонкий, высокий – низкий* в речи детей почти не встречаются. Пассивный словарь детей с особыми образовательными потребностями гораздо более активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос.

Трудности актуализации связаны, с одной стороны, со склонностью детей с особыми образовательными потребностями к охранительному торможению, а с другой – с замедленным формированием семантических полей. У умственно отсталых школьников длительное время слово является лишь обозначением предмета. Многие слова так и не становятся истинными понятиями.

2.2.2. Нарушение грамматического строя речи

Исследования многих авторов (В. Г. Петрова, М. Ф. Гнездилов, М. П. Феофанов, А. П. Федченко, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович) выявили значительное недоразвитие грамматического строя речи у школьников с ОВЗ. Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У умственно отсталых школьников младших классов недостаточно сформированы как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложения.

У умственно отсталых школьников 1 класса наблюдаются речевые высказывания следующей семантической структуры: 1) субъект – предикат (*Грач прилетел*), 2) субъект – предикат – объект (*Девочка рвет цветы*), 3) субъект – предикат – действия (*Кошка влезла на дерево*). Во втором классе появляются предложения, включающие четыре семантических компонента и более (*Ворона клонула кошку в нос; Птичка принесла корм птицам*).

С точки зрения поверхностной структуры наиболее распространенными в 1 -2 классе являются предложения из 3 -4 слов. У школьников 2 класса встречаются предложения из 6 -10 и более слов, но их количество незначительно.

Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза *и* (*Кошка влезла на дерево, грач увидел и полетел, и клюнул кошку*). Нарушения построения предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Неправильное употребление падежей с предлогами наблюдается у детей с особыми образовательными потребностями гораздо чаще, чем неправильное понимание тех же конструкций с предлогом.

2.2.3.Нарушения связной речи

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения в связи с тем, что связная речь является сложной формой речи, ребенок овладевает ею постоянно. Связная речь формируется на основе диалогической речи в ходе ситуативного общения. Возникновение связной речи происходит еще в дошкольный период. Становление связной речи у детей с особыми образовательными потребностями осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петров, Г. И. Данилкина). Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов коррекционной школы. Более легкой для усвоения является ситуативная речь, т. е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию. Особенности связных высказываний у детей с особыми образовательными потребностями во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т. д.). Пересказ умственно отсталым детям более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы умственно отсталых детей имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощенно. В пересказах обнаруживается непонимание умственно отсталыми детьми причинноследственных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов

детям с особыми образовательными потребностями характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Рассказы по сюжетной картинке трудны детям с ОВЗ и характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связывающие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста.

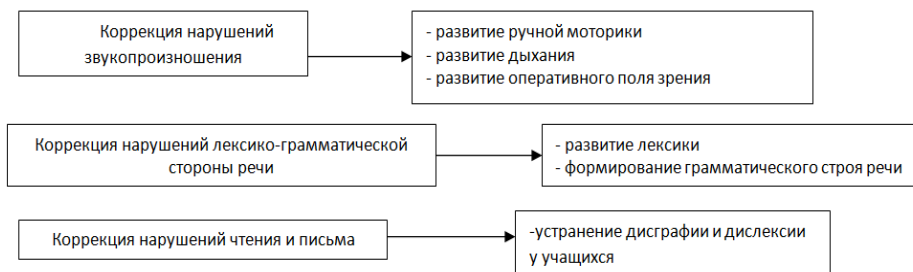
Таким образом, нарушения связной речи у детей с особыми образовательными потребностями обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

Наряду с нарушением познавательной деятельности, недоразвитие связной речи обусловлено недостаточной сформированностью диалогической речи, которая, как известно, предшествует монологической речи и подготавливает ее появление. Умственно отсталые дети часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника.

3. Направления и этапы работы по развитию устной и письменной речи у учащихся, занимающихся по специальным (коррекционным) программам 8 вида (из опыта работы)

Свою работу по преодолению общего недоразвития речи у детей с особыми образовательными потребностями я провожу, опираясь на методические рекомендации, разработанные Р.И.Лалаевой. Согласно этой системе работа делится на три этапа.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА



Из методической литературы (Л.Н. Ефименкова «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов» В.И.Городилова, М.З.Кудрявцева «Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения») я использовала примерные задания, упражнения, направленные на коррекцию устной и письменной речи учащихся, тексты диктантов для проверки ЗУН. Работа в этом направлении позволяла отработать практические навыки учащихся по данным этапам. **Примеры заданий, дополненные собственными наработками, приведены в разделе «Приложение»**

3.1. Методика коррекции нарушений лексико-грамматической стороны речи

Развитие лексики.

Коррекционная работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности ребенка с ОВЗ. Развитие лексики в коррекционном классе 8 вида провожу в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова.

Начиная с 1 класса, провожу работу над обогащением и уточнением номинативного словаря. Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые очень медленно усваиваются умственно отсталыми детьми. В то же время введение в речь обобщающих слов способствуют развитию операции обобщения

Методика коррекции нарушений лексико-грамматической стороны речи

Развитие лексики.

В 1-2 классах коррекционной школы на коррекционных занятиях уточняю значения таких слов, как: *овоци, фрукты, обувь, посуда,*

мебель, транспорт, растения, деревья, цветы, домашние и дикие животные, времена года и др.

Примерные задания:

1. Назвать, одним словом, все предметы. 2. Назвать овощи, фрукты и т. д. 3. Придумать второе слово в паре по аналогии с образцом: *яблоко – фрукты, свела - ..., чашка - ...*, или наоборот: *фрукты – груша, овощи - ..., посуда - ...*;

4. **Найди лишнюю картинку.** Предъявляется несколько картинок одной группы и одна картинка другой группы. Сначала предлагаются группы семантически далекие (морковь, лук, самолет, капуста), затем семантически близкие (лук, картошка, репа, груша).

5. **Разложить картинки на две группы.** Сначала даются картинки на семантически далекие слова (животные, растения), затем семантически близкие (домашние и дикие животные).

6. **Отгадывание загадок.** Предлагаются загадки с использованием обобщающих слов. Например: Что за птица? Красные лапки, щиплют за пятки. (Гусь) Зверь я горбатый, а нравлюсь ребятам. (Верблюд) Что за дерево? Стоит Алена, платок зеленый, сарафан белый. (Береза)

Есть один такой цветок, не вплетишь его в венок, на него подуей слегка: был цветок, и нет цветка. (Одуванчик) Что за птица? Днем спит, ночью летает и прохожих пугает. (Сова) Что за цветок? Золотой глазок, белые реснички. (Ромашка) Что за растение? Не огонь, а жжется. (Крапива)

Что за зверь? На деревьях живет и орешки грызет. (Белка) Что за овощ? Как на него взглянешь, так и заплачешь. (Лук)

В младших классах коррекционной школы расширение словаря предполагает введение наиболее употребляемых глаголов, при этом **использую различные игры.**

Кто как передвигается

Человек ходит, черепаха ползает, птица летает, лягушка прыгает, заяц скачет, рабы плавает.

Кто как голос подает

Голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крякает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит.

Какие звуки издает

Дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит.

Кто как ест

Кошка лакает молоко, заяц грызет морковь, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т. д. На более

поздних этапах **провожу работу над прилагательными**, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (*дерево – деревянный, береза – березовый, стекло – стеклянный, фарфор – фарфоровый, бумага – бумажный, железо – железный, мех – меховой и т. д.*).эта работа тесно связана с развитием словообразования (см. «Развитие грамматического строя речи»). Также необходимо уточнять значение прилагательных, сложных по семантике, например оценочных, обозначающих внутренние качества человека (*добрый, злой, ленивый и т. д.*).

При этом использую такие **приемы работы: (покажу фрагменты уроков)**

1. **Описание предметов** (по цвету, форме, величине). Детям предлагаются картинки и задаются вопросы. Например: «Какой помидор?», «Какой огурец?», «Какой мяч?» и т. д.

2. **Отгадывание загадок:**

Про кого можно сказать: рыжая, пушистая, хитрая? Желтый, овальный, кислый. Что это?

Про что можно сказать: круглый, сверху зеленый, внутри красный, очень сладкий?

Зеленый, продолговатый, твердый, вкусный. Что это?

3. **Добавление прилагательных в предложение.** Детей просят закончить предложение. Используются пары картинок:

*Груша сладкая, а лимон... . Огурец овальный, а помидор... .
Лента узкая, а река... . Дерево высокое, а куст... . Молоко жидкое, а сметана... .*

3.2.Формирование грамматического строя языка

В младших классах коррекционной школы формирование грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях:

1) Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения;

2) Развитие навыков словоизменения и словообразования;

3) Развитие связной речи;

3.3.Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения

В процессе коррекционной работы над формированием структуры предложения необходимо учитывать этапы формирования умственных действий, выделенные П. Я. Гальпериным (формирование действия во внешнем, речевом, во внутренних планах). При построении детьми предложения большое значение имеет опора на внешние схемы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, на начальном этапе

работы над предложением необходимо материализовать структуру речевого высказывания. Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними. Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1-2 предложений. С помощью вопросов определяется субъект (кто?), предикат (что делает?). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Учитель уточняет, что слово, которое обозначает предмет и отвечает на вопрос кто или что?, будем обозначать кружком, а слово, которое обозначает действие и отвечает на вопрос что делают?, будем обозначать стрелочкой. Фишки соотносятся с предметом и действием, изображенным на картинке. Дети выкладывают схему предложения под картинкой, составляют предложение.

Затем, те же фишки соотносятся с изображениями на других картинках (кошка спит, мальчик рисует, девочка умывается). К каждой картинке с опорой на фишки дети составляют предложения самостоятельно.

В дальнейшем предлагаются различные графические схемы предложений: из двух элементов (*Девочка умывается*), из трех элементов (*Мальчик гладит собаку; Девочка рвет цветы*), из четырех элементов (*Девочка гладит платье уютгом; Книга лежит на столе*) и др.

Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения

На уроках русского языка и развития речи провожу следующие виды заданий с использованием графической схемы:

- 1) Подбор предложений к данной графической схеме;
- 2) Запись предложений под соответствующей схемой;
- 3) Самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;
- 4) Составление обобщающего представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме;

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений. В процессе коррекционной работы по формированию структуры предложения большое значение имеет использование картинок. С целью развития представлений о глубинно-семантической структуре предложения необходимо работать над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке. Детей учу выделять субъект действия (по вопросу кто это? что это?), объект действия и отношения между ними.

Важно научить детей строить предикативное высказывание, т. е. прежде всего определять отношения между изображенными на картинке предметами. В этом плане полезно задание составить предложение с помощью слов, обозначающих предметы. Такое задание способствует актуализации предикатов. Например, предлагается придумать предложения

со словами: *девочка, платье, утюг; корова, молоко; заяц, морковь*. Задания можно модифицировать:

1. Показываю предметы на картинке в определенной последовательности и называю их, а дети придумывают предложения.
 2. Показываю предметы на картинке, а дети придумывают предложение.
 3. Называю слова, обозначающие предметы (без использования картинки), а дети придумывают различные предложения.
- Коррекционная работа по формированию поверхностной структуры предложения должна учитывать последовательность овладения различными типами предложения. В связи с этим она проводится в следующем порядке:
1. Двухсоставные предложения (подлежащее - сказуемое), включающие существительное + глагол 3 лица настоящего времени (*Дерево растет*).
 2. Другие двухсоставные предложения (*Это дом; Дом большой*).
 3. Распространенное предложение из 3-4 слов.

3.4. Развитие навыков словоизменения и словообразования

В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д. порядок работы определяется последовательностью появления форм слова в онтогенезе.

Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов и т. д.

Развитие навыков словоизменения и словообразования

Покажу это на примере дифференциации единственного и множественного числа существительных. В начале детям предлагаю ряд картинок, на которых изображены один или несколько предметов (слон, столы, слоны, стол, вазы, ваза, таз, дом). Одно из слов дается лишь в одной форме, чтобы исключить угадывание. Уточняется семантика этих слов: «Покажи, где слон, где столы, вазы, слоны» и т. д. Далее предлагается выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов. Дети называют соответствующие картинки (*слоны, столы, вазы, тазы*). Предлагаю еще раз послушать эти слова и сказать, какой звук слышится в конце этих слов (звук). Затем дети соотносят звук с буквой **ы** и ставят ее около картинок с изображением нескольких предметов.

Для закрепления формы множественного числа предлагаю следующие задания:

1. Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора,

дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием.

2. Игра «Измени слово». Учитель называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

3. Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

При уточнении формы винительного падежа рекомендуются следующие виды работы:

1. Игра «Кто самый наблюдательный». Дети должны назвать, что они видят: «Я вижу стол, стул, окно» и т. д.

2. Ответы на вопросы, требующие постановки существительного в винительном падеже:

а) Что ты возьмешь на урок физкультуры? На урок рисования? На урок ручного труда?

б) Что ты любишь?

в) Что ты нарисуешь красным карандашом? Зеленым карандашом? Желтым карандашом? и т. д.

3. Беседа по содержанию стихотворения «Цветные карандаши»: Карандаши цветные умеют рисовать трубу, часы настенные, корову и кровать, Луну, картошку, дождь, дым, и сад зимой и летом. Лишь надо знать, когда каким писать все это цветом.

Дети заучивают стихотворение, а затем отвечают на вопрос, что умеют рисовать цветные карандаши.

4. Беседа по картинке, на которой изображен художник, срисовывающий букет. Учитель задает вопрос: «Какие цветы еще не нарисовал художник?» (Ромашку, астру, гвоздику, розу).

При уточнении формы дательного падежа используются следующие виды работы:

1. Игра «Кому нужны эти вещи». Детям предлагаются картинки, на которых учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц, охотник без ружья, рыболов без удочки, продавец без весов и т. д., а также изображения предметов. Дети рассматривают картинки и называют, кому что нужно (указка нужна учителю, удочка нужна рыболову и т. д.)

2. Заучивание стихотворения «Кому что» и беседа по его содержанию:

Иголке – нитка,
Забору – калитка,
Мышке – нора,
А братишке – сестра,
Уткам – пруд,
А лентяю – труд,

Супу – картошка,
А книжке – обложка,
Солнышко – лету,
Стихи – поэту.
И всем воскресенья
Нужны без сомненья.

3. Ответы на вопросы по картинке (кто кому что дает?). Например: *Бабушка дает внучке ленту; Папа дарит маме цветы; Мама дает дочке куклу.*

4. Игра «Гости». На картинке изображен стол, на котором тарелки с различными угощениями (яблоко, рыбка, морковка, кость, грибы). Учитель объясняет: «Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил угощенье для своих гостей: яблоко, рыбку, грибы, морковку, косточку. Как вы думаете, кому приготовлено, какое угощенье? Кому морковка? (*морковка - зайчику*) и т. д.».

При уточнении формы родительного падежа провожу такие виды работы:

1. «Угадай, чьи это вещи». Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шуба, шляпа и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Учитель называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (*Это платок бабушке, это халат мама и т. д.*).

2. Игра «Угадай, чьи это хвосты». На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой – изображения хвостов. Учитель показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.

3.5. Развитие связной речи

Важнейшей предпосылкой развития связной монологической речи является сформированность диалогической речи. Развитию диалога, который является основной формой речевого общения, уделяется большое внимание уже с самого начала коррекционной работы в 1 классе коррекционной школы. Овладение диалогической речью осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, структуры предложения, с овладением словоизменением и словообразованием.

Наряду с познавательными и воспитательными целями проведение диалога на коррекционных занятиях ставит своей целью специальное развитие речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталый школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, сам задавать вопросы, правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них. Приемами развития диалогической речи являются беседа и театрализация (имитация и пересказ).

Проведение беседы включает три этапа:

1) вступление, 2) развитие темы, 3) концовка.

Использование приемов театрализации (игр – драматизаций, театрализованных представлений) в младших классах коррекционной школы способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речевую деятельность умственно отсталого ребенка в целом.

3.6.Использование дидактических игр для коррекции устной и письменной речи учащихся, занимающихся по коррекционным программам.

В младших классах для коррекции устной и письменной речи учащихся, занимающихся по коррекционным программам, одним из эффективных методов и приемов, активно воздействующих на познавательную деятельность учащихся, на их эмоциональную сферу, является дидактическая игра. Игра способствует созданию у учеников эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки.

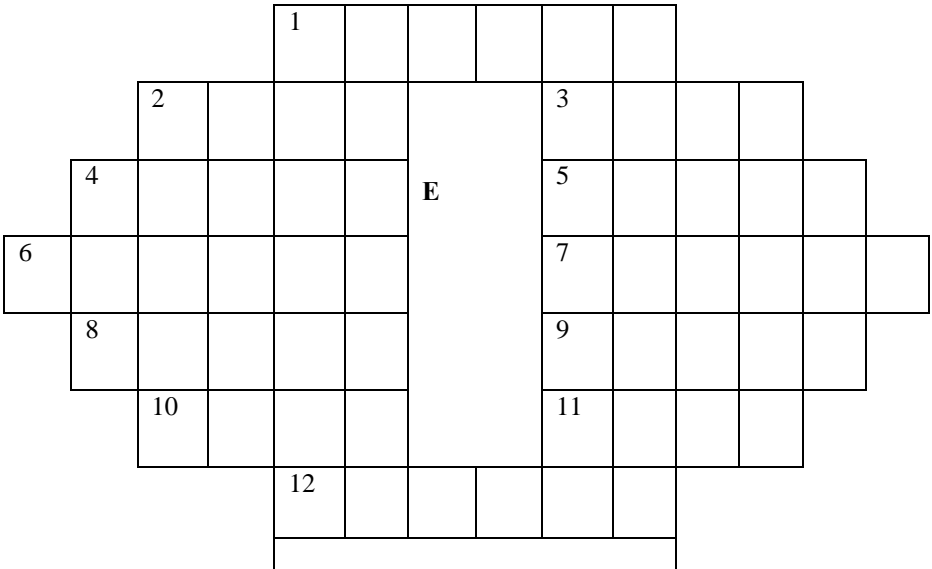
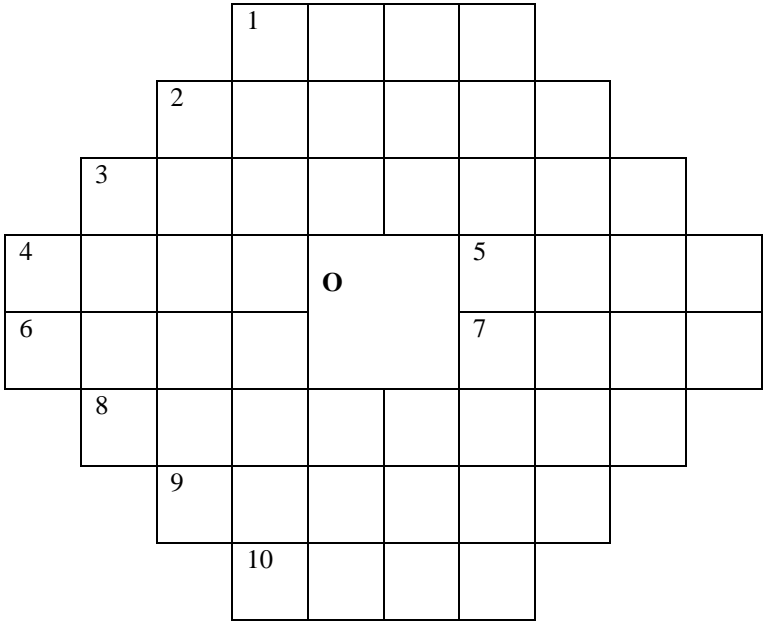
Игротека

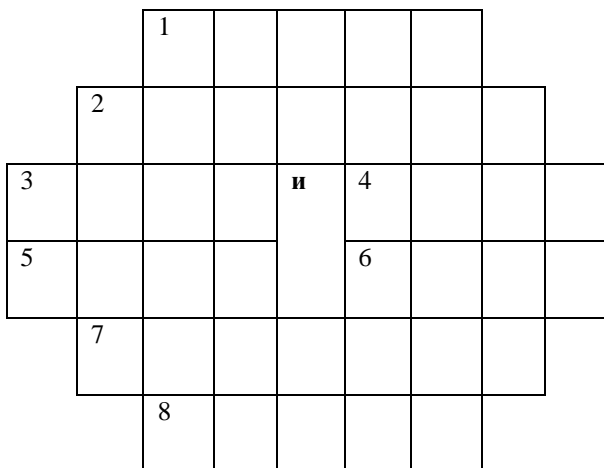
1. Кроссворды.

Цель. Активизация словаря; закрепление правописания слов безударными гласными.

Оборудование. Начерченные на доске кроссворды; в центре кроссвордов находятся буквы **о, е, и**, закрытые чистым листом бумаги (они открываются только в конце работы).

Ход игры. Учитель объявляет, что надо отгадать для заполнения клеток под номерами 1, 2, 3 и т. д. Учащиеся, отгадавшие слово, вписывают его на доске в соответствующий ряд клеток. Каждый выход награждается фишкой. После заполнения кроссворда открывается квадрат с буквой. Неправильно записавший слово возвращает фишку. Выявляется победитель.





Комментарий для учителя. Если игра идет с одним кроссвордом, задание учителя выполняет любой ученик класса. Для игры – соревнования требуется столько кроссвордов, сколько команд в классе. Задания записываются на доске или даются на листке каждой команде.

Примерный материал.

С буквой **О**:

1. Ночная птица. (*Сова*)
2. Сигнал, предупреждающий о начале и конце урока. (*Звонок*)
3. Столовая для зимующих птиц. (*Кормушка*)
4. Нижняя конечность человека. (*Нога*)
5. Дом диких животных в земле. (*Нора*)
6. Домашнее животное, дающее молоко. (*Коза*)
7. Капельки влаги на траве. (*Роса*)
8. Узкая протоптанная дорожка. (*Тропинка*)
9. Свободное от деревьев место в лесу. (*Поляна*)
10. Домашнее животное. (*Осел*)

С буквой **Е**:

1. Птичий домик. (*Гнездо*)
2. Ползающее животное с извивающимся туловищем. (*Змея*)
3. Водоем. (*Река*)
4. Время года. (*Весна*)

5. Сиденье для езды верхом на лошади. (*Седло*)
6. Школьник. (*Ученик*)
7. Человек, охраняющий лес. (*Лесник*)
8. Крупа из проса. (*Пшено*)
9. Предмет, с помощью которого плывут на лодке. (*Весло*)
10. Маленький населенный пункт. (*Село*)
11. Прибор, которым взвешивают. (*Весы*)
12. Предмет, которым украшают верхушку новогодней ёлки. (*Звезда*)

С буквой ***И***:

1. Очень сильный человек. (*Силач*)
2. Учебный предмет для черчения. (*Линейка*)
3. Столярный инструмент. (*Пила*)
4. Дикое животное с пушистым хвостом. (*Лиса*)
5. Холодное время года. (*Зима*)
6. Часть головы. (*Лицо*)
7. Полицейский сигнал. (*Свисток*)
8. Предмет, на котором готовят пищу. (*Плита*)

2. Начинай с буквы С.

1. Комната для еды.
2. Мастер по дереву.
3. Член семьи.
4. Хвойное дерево.
5. Ночная птица.
6. Часть комнаты.
7. Окно – это рама и
8. Домашнее животное.
9. Частичка снега.
(*Столовая, столяр, сестра, сосна, сова, стена, стекло, свинья, снежинка*).

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

3. Начинай с буквы К:

1. Столовая для зимующих птиц.
 2. Дом для лошадей.
 3. Прическа из длинных волос у девочки.
 4. Площадка для катания на коньках.
 5. То, чем покрыты ствол и ветки деревьев.
 6. Предмет, которым покрывают пол и стены.
 7. Домашнее животное.
 8. Детеныш кошки.
 9. Детеныш козы.
- (Кормушка, конюшня, коса, коток, кора, ковер, коза, котенок, козленок).*

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| К | К | К | К | К | К | К | К | К |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

4. Начинай с буквы П:

1. Свободное от деревьев место в лесу.
2. Слово, противоположное по значению слову *кривой*.
3. Грязное место на одежде.
4. Часть туловища от шеи до руки.
5. Место для игр.
6. Насекомое, дающее мед.
7. Тот, кто готовит пищу.
8. Тот, кто пасет стадо.
9. Детеныш птицы.
(*Поляна, прямой, пятно, плечо, площадка, пчела, повар, пастух, птенец*).

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| П | П | П | П | П | П | П | П | П |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

3.7. Использование физминуток

В школе дети кроме психологической получают и большую физическую нагрузку. Быстро утомляясь, они отвлекаются, внимание их рассеивается, занимательная игра активизирует внимание детей, снимает психологическое и физическое напряжение, облегчает восприятие нового материала. В значительной мере этому содействуют физминутки.

Наибольшая эффективность от них достигается тогда, когда они по форме и содержанию разнообразны. Это упражнения, которые выполняются под счет, с равномерным чередованием вдоха и выдоха. Каждое упражнение рассчитано для укрепления определенной группы мышц.

Физминутки на уроках развития устной речи в коррекционном классе.

Медвежата.

Медвежата в чаще жили,
Головой своей крутили.
Вот так, вот так
Головой своей крутили.
Медвежата мед искали,
Дружно дерево качали.
Вот так, вот так
Дружно дерево качали.

Вперевалочку ходили
И из речки воду пили.
Вот так, вот так
И из речки воду пили.
А потом они плясали,
Выше лапы поднимали.
Вот так, вот так
Выше лапы поднимали.

Комментарий для учителя. Физминутка может проводиться при изучении тем «Игрушки», «Дикие животные». На первые четыре строчки учащиеся крутят головой в одну и в другую сторону; на вторые четыре строчки наклоняются в стороны, имитируя движение раскачивающегося дерева; далее – ходьба по-медвежьи с наклонами вперед; подскоки на месте с подниманием и опусканием рук.

Конь.

Конь меня в дороге ждет,
Бьет копытом у ворот.
На ветру качает гривой,
Пышной, сказочно красивой.
Быстро на седло вскочу,

Не поеду – полечу:
Цок-цок-цок,
Цок-цок-цок.
Там, за дальнею рекой,
Помашу тебе рукой.

Комментарий для учителя. Физминутка может проводиться при изучении тем «Игрушки», «Дикие животные». Учащиеся сцепляют за спиной руки в замок, поочередно поднимая согнутые в коленях ноги и покачивая головой. На слова «цок-цок-цок» дети выполняют бег на месте и машут в знак прощания то одной, то другой рукой.

Лебеди.

Лебеди летят, крыльями машут,
Прогнулись над водой,
Качают головой.

Прямо, гордо умеют держаться,
Бесшумно на воду садятся.

Комментарий для учителя. Физминутка с данным речевым сопровождением проводится при изучении темы «Птицы». Учащиеся выполняют плавные маховые движения руками, затем начинают наклоняться, прогнувшись в пояснице и согласно покачивая головой и руками. Наконец они выпрямляются и тихо садятся за парты. Упражнение можно повторить дважды.

Наша поездка.

На лошади ехали,
До угла доехали.

Сели на машину,
Налили бензина.

На машине ехали,
До реки доехали.

Т-р-р. Стоп. Разворот.

На реке пароход.

Пароходом ехали,

До горы доехали.

Пароход не везет,

Надо сесть на самолет.

Самолет летит,

В нем мотор гудит:

У-у-у,

У-у-у.

Комментарий для учителя. Данная физминутка может быть использована при изучении темы «Транспорт». Первые две строчки-подскоки на месте, сопровождаемые имитацией натягивания уздечки. Следующие четыре строчки-полунаклоны в стороны с движением рук, имитирующим повороты руля. На следующей строчке-остановка, поворот на 360%, затем четыре коротких шага вперед и столько же назад с плавным покачиванием рук, вытянутых вперед. Последние строчки сопровождаются разведением рук в стороны и покачиванием туловища.

III. Заключение

Таким образом, изучив особенности нарушения речи у учащихся с особыми образовательными потребностями, определив особенности коррекционной работы в коррекционном классе VIII вида, обосновав направление и этапы работы по развитию устной и письменной речи учащихся, занимающихся по специальным (коррекционным) программам VIII вида можно сделать вывод, что целенаправленная работа в данном направлении дает результаты.

Регулярное использование современных образовательных технологий в моей практической деятельности даёт возможность реабилитировать детей, они успешно овладевают техникой чтения, у них улучшается здоровье, повышается успеваемость и эффективность учебного процесса, создаётся психологически комфортная ситуация на уроках.

У учащихся формируются УДД. Дети говорят, умеют слушать и слышать. Учащиеся класса – комплекта принимают активное участие в жизни класса и школы.

Список использованной литературы.

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. Москва, 1991
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Москва, 1997г.
3. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. Москва, 2001г.
4. Гизатуллина Д.Х. Русский язык в играх, или когда учиться трудно. Санкт – Петербург, 1999г.
5. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. Москва, 1999г.
6. Диагностика учебной деятельности и интеллектуальное развитие детей/ под ред.Д.Б. Эльконина, А.Л.Венгера. М., 1986г.
7. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. Москва, 1994г. Каптерев П.Ф.
8. Коррекционная педагогика в начальном образовании. Под ред. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э. и др. Москва, 2001г.
9. Никитин Б.П. Развивающие игры. Москва, 1985г. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль, 1995г.
10. Шевченко С.Г. Информационно – методическое письмо по организации и содержанию коррекционно – развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений.// Начальная школа, 1997, № 10.