**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

Глава 1. Обучение изложению в массовых и специальных (коррекционных) школах

Глава 2. Особенности связной письменной речи учащихся старших классов специальных (коррекционных) школ.

* Констатирующий эксперимент.

Глава 3. Система работы над изложением в старших классах школы восьмого вида.

* Принцип построения обучающего эксперимента и методика проведения.
* Изложение с предварительным анализом текста.
* Изложение с учетом возрастных возможностей учащихся.
* Самостоятельное изложение легких по содержанию текстов.

Выводы

Библиография

Приложение

**Введение**

Обучение умственно отсталых школьников связной письменной речи является одной из актуальных проблем российской вспомогательной школы. Особую значимость приобретает реализация этой проблемы при обучении умственно отсталых детей умению связно и последовательно излагать свои мысли в устной и в письменной форме.

Как известно, письменная речь, в отличие от устной, применяется вне ситуации непосредственного общения, в отсутствии собеседника. Это обстоятельство обуславливает развернутость и последовательность изложения. Чтобы написанное было правильно понято читающим, нужно излагать мысли расчленено, полно и последовательно. При письменном изложении создаются большие возможности, чем при устном, для обдумывания и исправления высказывания.

Овладение письменной речью способствует совершенствованию мышления учащихся, формированию личности и их социально-трудовой адаптации.

Связная письменная речь учеников вспомогательной школы была предметом изучения многих дефектологов (М.Ф. Гнездилов, Е.А.Гордиенко, Л.С.Вавина, Р.К.Луцкина, В.Г.Петрова и др.). Характеризуя ее, авторы указывали ряд своеобразных черт. Они отмечали, что для письменных пересказов школьников свойственны фрагментарность, пропуски важных деталей, неточное или неправильное употребление некоторых слов и выражений, наличие синтаксических и грамматических ошибок.

В результате проведенного мною констатирующего эксперимента были получены данные, которые подтверждают наличие специфических затруднений умственно отсталых школьников при написании текстов разной степени сложности. Количественный и качественный анализ собранных материалов позволяет определить уровень доступности текстов для каждого школьного возраста.

Установлено, что затруднения при написании изложений у учащихся шестых и седьмых классов возникают при наличии в тексте сложных причинно-следственных связей и отношений, а также смысловых звеньев, требующих домысливания. В связи с этим тексты, имеющие сложные причины и временные связи, и с пропущенными звеньями для учеников шестых и седьмых классов не рекомендуются.

Материалы экспериментов показали, что письменные пересказы из экспериментальных классов в специально организованных условиях были написаны полнее, правильнее и последовательнее, чем изложения учеников из контрольных классов.

Исследование позволило определить длительность, содержание и объем работы, необходимой для подготовительного периода, проводимого перед изложением, разработать и апробировать новую систему работы над изложением в старших классах вспомогательной школы.

Положения, выдвигаемые на защиту.

Учащиеся вспомогательной школы при написании изложений затрудняются в полной, правильной и последовательной передаче прослушанного.

Обучение школьников специальных коррекционных школ письменному пересказу должно начинаться с подготовительной рассредоточенной во времени работы. Необходимо подбирать доступные тексты и варьировать степень самостоятельности при написании изложений с учетом возрастных особенностей умственно отсталых школьников.

Различные по степени трудности тексты требуют разной методической работы с учащимися одного и того же класса.

**Глава 1.**

**Обучение изложению в массовых и вспомогательных школах**

Формирование письменной речи является одним из важных компонентов общего развития умственно отсталых детей. Письменная речь, как и устная, служит основным средством мышления. Она не только выражает уже готовую мысль, но и включается в процесс становления мышления. И в этом ее существенное значение для умственного развития и коррекции психических процессов аномально развивающихся детей.

Л.С. Выготский отмечал, что формирование личности и речи аномального ребенка происходит путем усвоения индивидом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Человеческая личность по своей природе социальна и исторические развития ее психических процессов находятся в окружающей социальной среде, в обществе.

Исходя из этих положений, Л.С. Выготский говорит о том, что созревание психики ребенка имеет социальную природу. В качестве решающего условия при этом выступает обучение. Оно строится не только на завершенных циклах развития, но, прежде всего на тех психических функциях, которые еще не сформированы, и способствует их совершенствованию.

В ходе обучения детей возникает и развивается осознанность и произвольность психических процессов. Ребенок начинает обучаться письменной речи, которая в противоположность устной, требует детального восприятия, обдумывания высказывания. Поэтому, обучаясь письменной речи, школьник значительно продвигается в своем развитии.

Развитие ребенка, писал Л.С. Выготский, не сводится к простому усвоению знаний и навыков. В процессе обучения его психические функции изменяются, перестраиваются и совершенствуются. Л.С. Выготским была высказана мысль о том, что обучение письменной речи вызывает к жизни целые новые, чрезвычайно сложные циклы развития таких психических процессов, возникновение которых означает столь же принципиальное изменение в общем, духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству.

Мысли о важности письменной речи для психического развития ребенка обосновывались в трудах советских методистов П.О. Афанасьева, В.А. Добромыслова, Т.А. Ладыженской, М.С. Закожурниковой и других, которые подчеркивали, что в системе упражнений, служащих развитию письменной речи, большую роль играют изложения. При проведении изложений ученикам предлагается определенный текст. Их задача сводится к тому, чтобы уяснить воспринятое содержание и суметь передать его. Выполняя поставленную задачу, ученики овладевают очень важным умением излагать связно и последовательно то, что они читают и слышат от других. Это умение необходимо в жизни. Оно имеет большое значение и для учебной работы школьников. Очевидно роль этого умения на всех уроках – при усвоении географии, истории, природоведения и других учебных дисциплин. Проверяя знания учащихся, учитель смотрит, как ученик излагает тот или иной материал – полно, связно и логично или фрагментально и беспорядочно.

Однако сказанным не исчерпывается значение изложений как одного из видов упражнений по развитию речи учащихся. При работе над изложением активизируется словарь детей. В их речь вводят новые слова, над значением и употреблением которых проводится в классе определенная работа. Кроме того, передача воспринятого текста вызывает у школьников необходимость употребить целый ряд слов, который находится в их пассивном словаре.

То же следует сказать и об обогащении речи учащихся грамматическими средствами выражения мысли. Синтаксическое построение текста, который предназначается для изложения, при определенной подготовительной работе оказывает влияние на речь учащихся. В зависимости от стилистических особенностей текста ученики пользуются разнообразными по структуре простыми и сложными предложениями.

Работая над изложениями, школьники учатся выделять главное, производить логический анализ текста и составлять план. Эти умения самым тесным образом связаны с речевыми навыками учащихся. Овладение ими важно и для учебной работы и для будущей практической деятельности выпускников.

Эти положения подчеркиваются мною потому, что в разные периоды в методике возникало много споров о том, как следует относиться к изложениям. В дореволюционный период сторонники крайних взглядов считали изложения работами копировочного типа и предлагали из совсем изъять из школьной практики как бесполезные и малоценные.

В защиту изложений выступил В.В. Данилов, который в своей методике писал, что работа над изложениями при правильной ее организации имеет творческий характер, что, работая над изложением, учащийся не повторяет чужих мыслей, но отвечает соответствующими мыслями тем, которые он воспринял при чтении произведения. При изложении язык пишущего поддерживается стилем произведения, но повторением одних слов последнего он никогда не будет.

Н.А. Пленкин (1978) подчеркивал, что для изложения должны быть использованы только безупречные в идейном и языковом отношении тексты. Адаптация текста допустима, продолжает автор, но не в такой степени и не в таких формах, что в результате переработки текст может только отдаленно напоминать писателя или произведение – источник.

По своему содержанию, построению, языку, тексты, отобранные для изложений, отмечают В.А. Кустодиева и Н.С. Рождественский, могут быть разной степени трудности. По мнению названных авторов, в первую очередь должна быть учтена степень сложности их композиционного состава. В самом деле, неодинаковую сложность для выполнения представляет задание написать изложение рассказа, раскрывающую одну линию сюжета или несколько таких линий, одну или несколько ситуаций, повествующего об одном или нескольких действующих лицах, имеющего или не имеющего в своем составе элементы описания или рассуждения.

Содержание рассказов, предназначенных для изложений, должно постепенно изменяться. Последовательное изложение сюжета обрастание фабулы эпизодами и ситуациями, включение в повествование компонентов описания или рассуждения – все это должно учитываться при построении системы обучения составлению пересказов на начальном этапе обучения.

Постепенное усложнение рассказов, отбираемых для изложения, предполагает нарастание трудностей, которые ученики должны преодолевать при выполнении письменных работ. Перед учеником стоит задача научиться расчленять мысли, затем объединят их, преодолевая при этом трудности композиционного, а также языкового характера. В основу построения подбора рассказов положен дидактический принцип: «от простого к сложному, от легкого к трудному», принцип постепенного усложнения состава и композиционного построения текстов для изложений.

В начальных классах массовой школы учащимся дается фабула рассказа элементарного типа, содержащего какой-либо один эпизод без осложнения такими компонентами, как описание, рассуждение, характеристика. В пятом классе вводятся элементарные описания природы, быта, человека, состоящие из двух или четырех предложений. Сюжет рассказа развертывается более сложно, в него включаются дополнительные элементы.

Итак, при проведении изложений большое значение имеет правильный, педагогически обоснованный подбор текстов.

Перед чтением текста, предназначенного для письменного изложения, проводится беседа. По мнению Н.С. Рождественского она нужна для того, чтобы подготовить учеников к восприятию текста. Наблюдения показывают, что для написания изложений большую роль играет способ восприятия учеником текста, подлежащего изложению. Важно, читает ли текст сам ученик или воспринимает его с голоса учителя.

Изложение прослушанного текста, считает Н.С. Рождественский, более осмысленно и самостоятельно, менее близко к образу, более индивидуально и свободно, вместе с тем оно и труднее, чем изложение прочитанного. Поэтому важно обеспечить, подчеркивает автор, переход школьников к изложению текста, воспринимаемого на слух.

Вступительную беседу необходимо проводить в том случае, если она может вызвать у учащихся интерес к тексту и осмыслить его содержание.

Пользуясь беседой, учитель устанавливает наличие у детей конкретных представлений в той или иной области понятий, которая затрагивается текстом. При проведении беседы перед чтением текста не следует отвлекаться, отходить от темы, ибо такие отступления при чтении текста могут вызвать у учеников случайные ассоциации. Предварительная беседа не нужна, если у детей имеются конкретные представления, необходимые для восприятия текста.

По мнению Н.А. Пленкина (1978), вводная беседа должна быть недолговременной, достаточно насыщенной по содержанию. Учителю следует заранее составить ясный и четкий план. В ходе беседы можно объяснить значение незнакомых слов, делая это на основе толкового словаря. Это позволит учителю быть кратким и точным. По завершении беседы учителю надо самому прочитать текст. Нужно подбирать простые и доступные тексты, общий смысл которых становится ясным на основе первого воспроизведения. Чтение текста должно быть выразительным, с соблюдением пауз, логических ударений, нужных интонаций.

П. А. Ладыженская (1980) подчеркивает, что выразительное чтение способствует пониманию детьми читаемого и помогает правильно раскрыть главную мысль текста. Для того чтобы сделать это, после первого чтения необходимо предложить вопросы типа: Почему? Зачем? С какой целью? Ответы, подкрепляемые наблюдениями над языком текста и высказываниями школьников, приобретают нужную глубину и убедительность.

В. А. Добромыслов пишет, что, находя самое существенное в рассказе, ученики могут дать ему другой заголовок. Очень важно, продолжает автор, приучить детей отражать в заголовке суть воспринятого текста.

Отметив существенное в рассказе, учащиеся с помощью учителя уясняют логическую последовательность и связи между действующими лицами и фактами. При проведении логического анализа, отмечает В.А. Добромыслов, устанавливаются связи и отношения между фактами, что способствует лучшему, более глубокому пониманию фактической стороны произведения и более сознательному усвоению его содержания. Когда проводится аналитическая работа, подчеркивает Т.А. Ладыженская, большее внимание следует уделять выделению в прочитанном тексте главного. Для анализа текстов, продолжает автор, необходимо предлагать продуманные вопросы, чтобы они привлекали внимание учащихся к основным моментам повествования. Не должно быть разрыва в анализе содержания и форм. Нельзя осмыслить содержание, не обратив внимания на форму его выражения, не выяснив значения неизвестных слов. В противном случае работа над языком текста теряет смысл.

О языковом анализе, необходимом при аналитической работе для более глубокого понимания и наилучшего воспроизведения текста, говорили многие методисты. В методике обучающего изложения на него впервые указал В.А. Добромыслов. Он писал: «В интересах развития речи учащихся важно, чтобы в тексте ничего не оставалось непонятным для них, чтобы ученики уяснили значимость тех или иных выражений текста, сами пользовались ими вполне сознательно. Это требует в ряде случаев внимательного языкового анализа».

Об этом же говорил и Н. А. Пленкин: «Беседа о содержании вне языкового разбора может оказаться скучным разговором о том, что стало учащимся хорошо понятным уже в результате первого чтения. Такая беседа не пробуждает в детях интереса, так как она превращается из беседы по содержанию в разговор вокруг содержания, в элементарную беседу – пересказ».

О важности языкового анализа перед написанием изложения указывают М.Т. Баранов, П.И. Ивченко и другие. Они отмечают, что учителя отводят языковому анализу всего несколько минут при разборе содержания текста, обращая внимание в основном на выяснение смысла незнакомых слов. Содержание языкового анализа при подготовке к изложению должно быть значительно шире. В него, несомненно, входит и работа над лексикой, но не меньшее значение имеет и предупреждение синтаксических ошибок. Кроме того важна и работа над составлением плана, которую следует постепенно усложнять: от менее самостоятельных к более самостоятельным формам, от коллективного к индивидуальным планам (В.А. Кустарева, Н.С. Рождественский, В.А. Добромыслов и другие).

Составив план, учителя обычно требуют от учащихся пересказа текста по нему. Пересказ является в школьной практике традиционным. В пользу его, подчеркивает Н.А. Пленкин, имеются следующие доводы: он дает учителю уверенность, что учащиеся поняли содержание. Положительно влияет на логическую и речевую связность письменного высказывания, позволяет предупредить речевые недочеты, стимулирует учащихся к использованию слов из собственной пассивной лексики. В то же время автор говорит о том, что при проведении устного пересказа ученики делают немалое количество отступлений от авторского варианта. В пересказах появляются разного рода ошибки: пропуски, сокращения, искажения фактов. Эти недочеты влекут за собой вмешательство учителя, при этом нарушается единство рассказа, в нем появляются перебои, повторы, паузы и т.д. Устный пересказ отдаляет учащихся от образца и мешает выполнению работы, поэтому не всегда является необходимым.

Не одобрял устный пересказ и В.А. Добромыслов: «Такой пересказ (т.е. устный) в ряде случаев может оказаться лишним… Такой пересказ, сделанный даже хорошим учеником, несколько снизит художественное достоинство текста и не может таким образом послужить образцом для учащихся. Кроме того, детям после углубленного разбора обычно представляется, что они уже хорошо знают содержание. Поэтому у них даже не возникает желания слушать рассказ своего товарища».

В.А. Кустарева и Н.С. Рождественский писали, что не всегда устный пересказ необходим. Он нужен лишь тогда, когда учащиеся не владеют теми или иными разновидностями письменной речи, теми или иными видами рассказа в письменной форме. В работе над каждым видом изложения наступает такой момент, когда дети пишут без предварительного устного рассказа. Если учитель злоупотребляет устной подготовкой школьников к письменным работам, то он тем самым лишает детей самостоятельности и затрудняет процесс обучения.

Последним этапом подготовительной работы к письменному изложению является повторное чтение, которое необходимо для целостного восприятия текста после его анализа.

В ходе выполнения письменной работы учащимся учитель приходит на помощь тем ученикам, которые испытывают какие-нибудь затруднения.

Таким образом, для массовой школы система работы над изложением создана трудами многих методистов, которые подчеркивают большую роль письменных изложений в развитии связанной письменной речи учащихся.

Систему работы над изложением, проводимую с учащимися массовой школы, нельзя целиком перенести во вспомогательную школу. Для умственно отсталых школьников письменное изложение прочитанного осложняется недоразвитием речи и мышления, отрицательно влияют также низкий уровень интеллектуальных интересов и слабая мотивация деятельности. В связи с этим особую актуальность наряду с развитием познавательной и речевой деятельности приобретают вопросы формирования у школьников положительного отношения к учебе (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.).

Как показывают исследования многих авторов, познавательные процессы умственно отсталых школьников формируются преимущественно в процессе обучения, в условиях специальной коррекционно-воспитательной работы, постепенной приобретая все большую осознанность и произвольность. Поэтому перед учителем стоит важная задача – построения педагогического процесса с учетом особенностей, характерных для умственно отсталых школьников.

Своеобразие речи детей – олигофренов отчетливо обнаружилось при рассмотрении соотношения между речью и деятельностью. В.И. Лубовским установлено (1978), что словесная регуляция деятельности и способность использовать результаты для познания окружающей действительности формируются у учащихся вспомогательной школы со значительным отставанием. Однако, несомненно, и то, подчеркивает В.Г. Петрова, что именно речь играет существенную роль в организации и упорядочении познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы.

Речь способствует уточнению восприятия предметов и явлений, позволяет успешно запомнить предъявляемые объекты, препятствует уподоблению имеющихся у детей представлений. Ели практические действия детей сочетаются с речевой помощью взрослого и речью самих детей, то действия могут стать для умственно отсталых школьников надежным источником познания окружающего мира.

Под воздействием специального обучения отмечается продвижение учащихся в общем развитии, однако недостатки, присущие речи и деятельности умственно отсталых школьников, проявляются и в старших классах.

Учитывать эту особенность учащимся вспомогательной школы, очень важно специальными педагогическими приемами и методами правильно организовать учебную деятельность и подготовить их к усложняющимся условиям обучения в последующих классах.

На каждом этапе обучения учащихся надо не только обучать грамоте, сообщать им определенные сведения и знания, но и расширять их познавательные возможности, развивать их потребности и интересы. Только в этом случае дети окажутся подготовленными к усвоению новых знаний, требующих более высокого уровня восприятия.

В ходе обучения учитель должен стремиться пронизывать педагогический процесс коррекционными моментами, чтобы ослабить имеющиеся у школьников дефекты развития, а там, где возможно и преодолеть их. Л.С. Выготский писал о том, что у умственно отсталых детей плохо развито отвлеченное мышление и можно было бы думать, что во вспомогательной школе процесс обучения должен строиться только на наглядной основе. В действительности же, продолжает автор, задача учителя вспомогательной школе процесс обучения должен строиться только на наглядной основе. В действительности же, продолжает автор, задача учителя вспомогательной школы состоит не в том, чтобы полностью исключить из учебного процесса моменты отвлечения, а в том, чтобы вводить их в нужном объеме и постепенно вырабатывать у школьников навыки и приемы отвлеченного мышления.

Л.С. Выготский писал о том, что именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, задача школы заключается в том, чтобы всеми милами продвигать ребенка именно в том направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным.

В программе вспомогательной школы одной из задач обучения родному языку предусматривается научить учащихся последовательно и правильно излагать свои мысли в устной и в письменной форме.

Навыки связной письменной речи школьники приобретают на уроках развития речи при написании изложений и сочинений. Эта форма речевой деятельности предполагает более полную сформированность психических процессов, так как ученик должен распределять внимание в нескольких направлениях. Он должен следить не только за написанием слов, но и за содержанием, и последовательностью передачи мыслей, за построением предложений. У учащихся вспомогательной школы нарушены многие психические функции. В их письменных работах обнаруживается большое количество ошибок: логических, лексических, орфографических, пунктуационных.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что при соответствующем обучении умственно отсталые школьники овладевают некоторыми навыками связной письменной речи. М.Ф. Гнездилов в своих работах отмечал, что для формирования этих навыков необходимо регулярно работать с учащимися над содержанием воспринятого материала, побуждать их к его озаглавливанию, учить детей определять фактический материал, нужный для раскрытия темы, вырабатывать у учащихся навыки соблюдения последовательности изложения материала, учить детей выражать мысли своими словами и т.п. Автор говорит об огромном значении письменной речи для развития и коррекции познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы, подчеркивая, что это наиболее произвольная и осознанная форма, являющаяся предметом систематического школьного обучения. Осознанность и произвольность характеризует все стороны письменной речи, в том числе и синтаксис. Ребенок, обдумывая, строя фразы и предложения, может вернуться к тому, что уже написано, сделать паузы, чтобы более точно сформулировать предложения, медленно записать его.

В работах М.Ф. Гнездилова дается глубокий и всесторонний анализ специфических особенностей формирования и развития речи умственно отсталых детей, указывается на взаимосвязь устной и письменной речи. Ученый раскрывает сложные и своеобразные отношения, возникающие между устной и письменной речью в процессе речевого развития умственно отсталых детей. Им подчеркивается, что причины, затрудняющие процесс овладения учащимися письменной речью вызваны общим недоразвитием речи и своеобразием мыслительной деятельности (инертность процессов высшей нервной деятельности), аномальным развитием эмоционально-волевой сферы, неумением самостоятельно организовать свою деятельность. На основе изучения недостатков письменной речи умственной отсталых детей и наблюдений за методикой работы учителей вспомогательных школ М.Ф. Гнездилов предполагает так организовать деятельность учащихся, чтобы постоянно будить их активность и самостоятельность, поднимать их умственную работоспособность, добиваться осмысленного усвоения учебного материала, создавать у детей привычку размышлять.

Выдвинутые в исследованиях М.Ф. Гнездилова методы и приемы работы привлекли внимание многих педагогов, методистов и психологов. Они их развивают, совершенствуют и развивают новые. Подчеркивается, что надо разнообразить ту основу, на которой формируется письменная речь. В качестве такой основы предполагается предметные деятельность, впечатления от окружающей действительности, практическая деятельность, практический опыт. Считается, что наличие предметной практической основы усиливает мотивацию речевой деятельности и тем самым обеспечивает развернутость высказываний. Но вместе с тем отмечен и ряд высказываний, возникающих у умственно отсталых детей при овладении связной письменной речью. «Овладевая связной письменной речью, умственно отсталые школьники испытывают большие трудности, обусловленные различными причинами. Письменная речь предполагает высокую степень преднамеренности психических процессов, которая у умственно отсталых детей формируется своеобразно и со значительным запаздыванием» (1977, В.Г. Петрова).

Своеобразие речевого развития проявляется у умственно отсталых школьников с самого раннего возраста. Они начинают пользоваться речью на 3-4 году жизни, к употреблению предложений переходят значительно позднее, чем это бывает при нормальном развитии. Поэтому практика речевого общения при поступлении в школу оказывается весьма ограниченной и непродолжительной. Речевая активность таких детей снижена. Они не могут общаться свободно и легко, не имеют должной потребности выражать своими словами, впечатлениями, желания, мысли.

Все исследования отмечают бедность словарного запаса умственно отсталых детей, которая обнаруживается в том, что они не знают названий многих знакомых предметов, слов, имеющих обобщенное значение. Редко встречаются в речи таких детей слова с абстрактными значениями. Мал запас прилагательных, приставочных глаголов, наречий, предлогов.

В грамматическом строе речи учащихся вспомогательной школы отмечается ряд особенностей. Специальные исследования показали, что умственно отсталые школьники обычно употребляют примитивно построенные предложения. Простые предложения, встречающиеся в речи школьников, состоят из меньшего количества слов, чем простые предложения нормально развивающихся детей. Часто эти предложения неполны, неточны. В них нарушается согласование слов, их порядок. Характер построения предложений говорит о том, что учащиеся вспомогательной школы упрощенно отражают связи и отношения, существующие между предметами и явлениями окружающего мира. Дети редко говорят о свойствах и качествах предметов, мало характеризуют их действия, не отражают временных, целевых и других отношений.

Психологи и педагоги специальных коррекционных школ подчеркивают речевую замкнутость, особенно явно обнаруживающуюся у учащихся младших классов, которые в ряде случаев уклоняются от разговоров, участия в беседе и молчат. Иногда повторяют заданные вопросы, вместо того, чтобы отвечать на них. В речи школьников наблюдается стереотипное использование слов, словосочетаний и предложений.

Переход к монологической устной речи протекает у умственно отсталых детей очень сложно. Учащиеся постоянно нуждаются в помощи взрослого. Учитель активизирует школьников с помощью вопросов, реплик, побуждений. Трудности при овладении монологической речью обусловлены рядом причин. К их числу относится недостаточная сформированность диалога. Не владея навыками построения предложения, ученик не может перейти к связному изложению мыслей. Речевая активность слабая и быстро исчерпывается. Кроме того, умственно отсталые дети долго не понимают необходимости подробного словесного описания событий.

Основная масса учащихся специальной коррекционной школы может воспринимать монологическую речь учителя в первую половину урока, примерно в течение 20 минут, некоторые 5-10 минут. Затем ученики отвлекаются, занимаются посторонними делами или пребывают в полусонном состоянии. Отмеченные особенности мешают умственно отсталым детям овладевать связной письменной речью, элементы которой начинают усваиваться или со второго класса. Учащиеся записывают упражнения по картинкам, дают письменные ответы на вопросы, составленные учителем. Вопросы постепенно усложняются: сначала они требуют простого названия предмета, затем описания признака или действия, затем побуждают учеников к развернутым высказываниям.

В третьем классе ученики специальной коррекционной школы учатся писать короткие сочинения и изложения.

А.К. Аксеновой (1975) установлено, что в третьем классе небольшое сочинение по опорным словам является наиболее доступным видом работы. Ученики правильно используют имеющиеся сведения о весенней природе, логически верно строят описания. Опорные словосочетания (существительные и прилагательные) входят в состав составленных ими предложений.

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 (1974). 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.

В исследовании Р.К. Луцкиной также рассматривался вопрос о том, как ученики пятых и седьмых классов письменно излагают текст, воспринимающийся на слух. Анализ полученных материалов позволил разделить испытуемых на три группы - в зависимости от успешности выполнения задания.

Автор полагал, что недочеты в изложениях школьников обусловлены не только низким уровнем развития психических процессов, но и их отвлекаемостью, которая наблюдалась при восприятии рассказа, отсутствием стремления самостоятельно вникнуть в содержание прочитанного. Кроме того, исследователь отмечает, что низкое качество письменных пересказов зависит не только от особенностей умственно отсталых учащихся, но и от несовершенства методики преподавания.

Н.Ф. Романовской был рассмотрен вопрос об индивидуальном подходе к учащимся пятого класса вспомогательной школы при обучении их письменному изложению и предложен ряд практических приемов работы. К их числу относятся: подчеркивание при помощи вопросов смысловых связующих мест рассказа, выявление основных мыслей в каждой части рассказа и нахождение связи между ними, постановка обобщающих вопросов, позволяющих осмыслить общее содержание рассказа после разбора всех его частей, уточнение порядка событий, которые должны быть переданы в письменном пересказе в соответствии с планом.

Двухчасовая работа над текстом и его изложение оказывается непосильной для учащихся специальной коррекционной школы. Поэтому следует проводить ее в течение двух дней. В первый день организовывать краткую вступительную беседу, рассматривание картин, подробный пересказ их содержания учениками, составление картинного плана по представлению детей (словесное рисование), составление плана рассказа с записью на доске, пересказ по частям, повторное чтение и опять пересказ по плану.

Во второй день, по мнению автора, целесообразно начать работу снова с пересказа и чтения текста и закончить ее письменным изложением.

Предлагаемая автором работа, несомненно, содействует усвоению прослушанного рассказа. Однако автор отводит слишком большое место пересказам. В специальных психолого-педагогических исследованиях (В.Г. Петрова, В.Я. Василевская, Р.К. Луцкина и др.) отмечается большое влияние первого воспроизведения текста на последующее. Авторы подчеркивают, что умственно отсталых школьников затрудняет изменение первого воспроизведения, поэтому пересказ текста должен следовать только после тщательной работы над содержанием воспринятого материала.

На сегодняшний день выпущено несколько сборников для изложений. Учителя специальных коррекционных школ в своей практической работе пользуются этими сборниками. Тексты в сборниках в основном соответствуют возрастным и умственным возможностям учащихся специальных школ.

На основе наблюдения уроков развития речи в Михайловской специальной коррекционной школе-интернате (село Михайловское Алтайского края) и их подробного анализа я сделала некоторые выводы: структура текстов, предлагаемых для изложений, обычно усложняется от класса к классу, но методика работы недостаточно варьируется в соответствии со сложностью текста. С различными текстами в разных классах изложения проводятся по традиционной методике. Методические приемы не всегда направлены на развитие самостоятельности учащихся при выявлении основного содержания рассказа, при его анализе и словарной работе, при написании изложений. Многословные беседы при чтении текста утомляют и отвлекают детей, подавляют их активность.

Обнаружены недостатки и в организации уроков, встречающиеся у многих учителей: не проводится повторно чтение текста перед письменным изложением, многочисленные пересказы текста после его анализа способствуют тому, что ученики при письме ориентируются не на текст – образец, а на пересказы своих товарищей; после первого восприятия текста не выясняется его основное содержание. Учителя не всегда требуют от учащихся проверки письменных работ или часто это требование нее сопровождается конкретными советами: что и как проверять (ученики не получают от учителя четких указаний, какая проверка в данном случае необходима, какие орфограммы нужно проверить). Чаще всего учитель говорит учащимся о необходимости проверять свои письменные работы, однако умственно отсталые дети делать этого не умеют.

Причины отмеченных методических недочетов объясняются отсутствием системы работы над изложением в специальной коррекционной школе.

Целью нашей работы является определение системы работы над изложением в старших классах специальной коррекционной школы. В соответствии с этой целью в работе ставились следующие конкретные задачи:

1. Изучить, как отражена проблема связной письменной речи в дефектологических исследованиях и как она реализуется на практике.

2. Рассмотреть характерные особенности изложений различных по сложности текстов, самостоятельно выполненных учащимися 6-9 классов специальной коррекционной школы-интерната по готовому плану.

3. Определить новые подходы к организации системы работы над изложением различных по сложности текстов в старших классах специальной коррекционной школы.

Объектом исследования были учащиеся 6, 7, 8, 9 классов Михайловской специальной коррекционной школы-интерната (село Михайловское Алтайского края). Всего 60 человек. Из них 36 приняли участие в констатирующем эксперименте, 12 – в формирующем и 12 – в контрольном. Все выделенные ученики имели диагноз олигофрения в степени дебильности, не страдали снижением слуха, зрения или нарушением опорно-двигательного аппарата.

Методы исследования:

1. Анализ общепедагогической и методической литературы по теме дипломной работы.

2. Изучение практики работы над изложением в специальной коррекционной школе-интернате.

3. Проведение констатирующего эксперимента в старших классах специальной коррекционной школе-интернате.

4. Разработка методики обучающего эксперимента.

5. Проведение обучающего эксперимента в старших классах специальной коррекционной школе-интернате, анализ и обработка собранных материалов, а также обобщение результатов.

**Глава 2.**

**Особенности связной письменной речи учащихся старших классов школ VIII вида**

Теоретические и методические основы разработки проблемы формирования у умственно отсталых детей умения последовательно и связно выражать своих мысли, пользуясь устной и письменной речью, представлены в ряде исследования. М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, М.П. Феофанов психологически обосновывают некоторые возможности умственно отсталых детей в овладении письменной речью и дают методические рекомендации учителю относительно развития письменной речью учащихся специальных коррекционных школ (система самостоятельных письменных работ и упражнений, выработка навыков самоконтроля, использование учащимися предложного и беспредложного управления и др.). Имеются также работы, выдвигающие принцип связи обучения учеников устной и письменной речи с их жизнью и трудом (М.Ф. Гнездилов, Л.С. Вавина и др.). Е.А. Гордиенко предлагает систему работы, эффективною для обучения написанию сочинений по картинам. Р.К. Луцкина говорит о необходимости дифференцированного применения приемов коррекционной работы на всех годах обучения. В.Г. Петрова на основе изучения речи учащихся вспомогательной школы ставит вопрос о поиске оптимальных методов, способствующих реализации возможностей речевого развития умственно отсталых детей и о соотношении этих возможностей с зоной ближайшего развития школьника.

Однако в перечисленных трудах авторов не рассматривалась проблема понимания текстов разной сложности и умения пересказывать их в письменной форме учащимися старших классов специальных коррекционных школ. Исходя из этого, в данной главе нами анализируются особенности письменной речи учащихся старших классов специальной коррекционной школы, обнаруживающиеся при написании изложений, для понимания и письменного изложения, разработать приемы и методы обучения школьников письменного пересказывания тексты различной сложности.

Подбирая тексты для констатации, мы использовали имеющиеся данные психологии относительно понимания умственно отсталыми детьми текстов разного характера.

По степени сложности тексты можно разделить на три группы. К первой группе относятся повествовательные рассказы, не заключающие в себе сложных смысловых связей. Ко второй группе относятся рассказы с более сложными смысловыми связями, пропущенными звеньями, которые читающий должен восстановить на основе общего смысла. Третью группу составляют рассказы со скрытым смыслом. В них имеются элементы противоречия между конкретным содержанием и внутренним смыслом. В учебниках для чтения, по которым занимаются учащиеся специальных коррекционных школ, имеются рассказы всех трех типов. Учитель должен уметь разбираться в построении рассказа, чтобы лучше уяснить себе, что извлекает умственно отсталый ребенок из текста той или иной сложности на разных ступенях своего развития.

Методика констатирующего эксперимента.

Три выбранных для эксперимента рассказа «Лиса обманула», «Поросята», «Раковина и орел» соответствуют описанной группировке. К каждому тексту предлагался готовый план, написанный на классной доске. Работы выполнялись в течение одного урока по следующей методике:

* Чтение текста учителем;
* Разбор готового плана;
* Повторное чтение рассказа учителем;
* Письменное воспроизведение текста по плану.

Данная методика позволила мне добиться большей самостоятельности у учащихся 6-9 классов в работе над изложением, в связи с чем ярче проявились специфические особенности при пересказе текстов разной степени сложности.

Констатирующий эксперимент проходил в Михайловской специальной коррекционной школе-интернате (село Михайловское Алтайского края). В опытах участвовало 36 учащихся из шестых- девятых классов. Собрано 118 работ.

Полученные материалы рассматривались в отношении полноты, правильности и последовательности изложения.

Полнота изложений определялась количеством наличествующих в них основных и второстепенных смысловых единиц.

О правильности судили по тому, насколько адекватно передавали школьники описанное событие (т.е. с какой мерой точности отбирались слова и речевые конструкции, чтобы раскрыть причинно-следственные связи и отношения, содержащиеся в тексте). Для правильности передачи важен выбор языковых средств, с помощью которых раскрывается тема и основная мысль текста, воспроизводится ситуация.

Последовательность изложения характеризовалась сохранением порядка репродуцирования каждой части, отсутствием пропуска информации, излишних повторений и добавлений, нарушающих связь между звеньями рассказа.

Первый текст (см. приложение, стр. ) невелик по объему, несложен по содержанию, повествовательного характера. Он состоит из трех частей, включающих 13 смысловых единиц (10 основных и 3 второстепенных). В рассказе речь идет о нескольких персонажах: лисе и воронах. Описывается поза лисы, поведение ворон, и дается характеристика всем действиям: «ворона очутилась в зубах у плутовки-лисы».

Словарь текста прост, незнакомых для детей слов нет. Лексической особенностью изложения событий является то, что используются глаголы, передающие динамичность и разную интенсивность действий: закаркала (с наречием громко), слетелись, шагнула (с наречием осторожно), запрыгала (с наречием ближе), не шелохнется, подбирается, вскочит, очутилась, норовит.

Описание поведения лисы дано главным образом глагольной лексикой и тремя сравнениями: «хвост плетью распустила» «лиса лежит как мертвая», «лиса лежит как дохлая».

Текст состоит из 11 предложений. Одно короткое нераспространенной и 10 распространенных, в основном с дополнениями, обстоятельствами места, времени и образа действия.

По сравнению с первым текстом, второй «Поросята» (см. приложение ) был большего объема, сложнее по содержанию, повествовательного характера. В нем заключалось большее количество частей (4), смысловых единиц (19 основных и 7 второстепенных), персонажей, предложений и слов. В тексте пять действующих лиц: автор, хозяйка и три поросенка. В рассказе дается описание внешнего вида поросят, имеется характеристика их действий.

Читая его, ученики должны понять зависимость происходящих событий от условий, в которые были поставлены персонажи.

В рассказе трудных слов нет. Своеобразие действий персонажей, их передвижение, характеристика действий выражается глаголами: зашел (с наречием сзади), высунулся, повалился (с наречием сверху), отодвинулся, улегся (с наречием в середине) и т.д. С помощью прилагательных описывается вид поросят: маленькие, беленькие, сонные.

Текст состоит из 26 предложений. Преобладают простые предложения с однородными сказуемыми (9 предложений), 5 предложений безличных, 6 - простых нераспространенных с одним сказуемым, 3 – сложноподчиненных. Из них два – с придаточными дополнениями (почувствовал, что …), (решил, что …) и одно придаточное (просыпались, потому что …), два предложения сложноподчиненных с союзом «и» использованы для выражения причинно-следственных связей и отношений между действиями. В одном предложении выражается взаимосвязь факторов, их обусловленность (мне было интересно, скоро ли они успокоятся, уснут).

Третий текст «Раковина и орел» (см. приложение) является гораздо большим по объему, чем предыдущие тексты, включает значительное количество частей и смысловых единиц. И хотя персонажей в данном тексте меньше, чем в первых двух, он более сложен для понимания умственно отсталыми детьми, т.е. в нем не говорится о том, когда происходят события. Кроме того, имеются пропущенные звенья, которые могут быть поняты учащимися лишь в результате осмысления всего текста в целом. Построение рассказа довольно сложное. Школьники должны самостоятельно установить длительность, одновременности и последовательность, т.е. определенную систему. Далее надо четко осознать причинные, временные и целевые отношения и воспроизвести элементы описания и рассуждения. В первой, второй и четвертой частях текста даны описания (сведения о раковине и орле), а рассуждение содержится в третьей части (об ошибке орла). У учащихся должны быть конкретные представления о раковине, об орле, о скалах, о приливе и отливе.

Все слова в тексте знакомы детям за исключением двух, называющих части организма раковины: «створки» и «тело». В рассказе имеются экспрессивные глаголы (рвал, кидался, бился, кричал, бросился), указывающие на стремительность и мгновенность действий. Для передачи состояния орла во время ожидания добычи были употреблены глаголы: сидел, выжидал (с наречием терпеливо). Временные отношения выражены словами: однажды, в этот момент, слишком поздно, через шесть часов.

В рассказе 16 предложений, из которых 7 простых, 4 сложноподчиненных, 5 – усложненного типа. Простые предложения распространены дополнениями, определениями, наречиями. Сложноподчиненные предложения с придаточным изъяснительным, следствия, цели, определительным. В рассказе имеются три предложения со сравнениями. По структуре сравнения различны: в двух случаях они выражены словосочетаниями, а в одном – словом. В первом 2 створки сравниваются по величине с «умывальным тазом», во втором – стремительный полет орла, нападающего на свою жертву, сравнивают с полетом стрелы, в третьем раскрытые «створки» раковины - с раскрытой книгой.

На основе всестороннего анализа работ учащихся мы разделили испытуемых на четыре группы.

В первую группу вошли ученики, в работах которых содержание воспринятого текста передавалось полно, правильно и последовательно, слова употреблялись адекватно, структура предложений не нарушалась. Учащиеся, в изложениях которых были выпущены некоторые второстепенные звенья, но смысл основного текста сохранялся, также были отнесены к первой группе.

Вторую группу составляли школьники, которые в своих работах пропускали отдельные звенья. Они не искажали содержания воспринятого, не воспроизводили его неполно, неточно.

В третью группу были отнесены ученики, в изложениях которых пропущены многие важные смысловые единицы, наблюдалась потеря логической связи между предложениями и частями рассказа, допускались искажения фактов, вводились неадекватные привнесения, нарушающие правильность изложения, встречались неуместные замены слов, неправильно построены предложения.

В четвертую группу вошли учащиеся, не справившиеся с заданием. Их работы состояли из отдельных, не связанных между собою фраз. Поэтому изложения, в сущности, не было.

В результате анализа нами установлено, что первый текст оказался доступным для учащихся все классов.

При передаче второго текста ученики 6 и 7 классов испытывали некоторые трудности. Они часто пропускают важные звенья или искажают отдельные смысловые единицы текста.

Ученики 8 и 9 классов справились с заданием успешнее.

При репродуцировании третьего текста учащиеся 6 и 7 классов, и в единичных случаях 8 и 9 классов испытывали значительны трудности. Они не смогли раскрыть сложные причинно-следственные связи и отношения, переданные в рассказе, искаженно воспроизводили некоторые факты, неточно или неуместно использовали слова, часто нарушали конструкции предложений.

Таблица 1.

Успешность выполнения учащимися письменных изложений

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | 1 группа | 2 группа | 3 группа | 4 группа |
| Текст «Лиса обманула» | | | | |
| 6  7  8  9 | 20%  30%  50%  60% | 55%  55%  60%  40% | 15%  15%  0%  0% | 10%  0%  0%  0% |
| Текст «Поросята» | | | | |
| 6  7  8  9 | 15%  25%  40%  50% | 55%  50%  60%  50% | 20%  25%  0%  0% | 10%  0%  0%  0% |
| Текст «Раковина и орел» | | | | |
| 6  7  8  9 | 0%  5%  15%  25% | 45%  55%  65%  60% | 35%  30%  15%  10% | 20%  10%  5%  5% |

Выделение групп учащихся на основе их возможностей овладеть связной письменной речью, позволяет сделать некоторые методически выводы.

Так, для учеников 6 и 7 классов (по девятилетней программе) не следует предлагать тексты третьего типа, т.к. они не доступны для них и по содержанию и по языку. Для учеников 8 и 9 классов их можно использовать при условии осуществления детального анализа содержания и тщательной лексической, грамматической и синтаксической подготовки.

Работать с текстом второго типа в разных классах надо по-разному. В 6 и 7 классах необходимо уделить большое внимание выяснению воспринятого содержания, установлению смысловых связей между основными действующими персонажами, акцентировать отношения между отдельными звеньями, предупреждая этим пропуски, неадекватные добавления и привнесения. Все, что учащиеся обычно склонны пропускать, при анализе текста надо выделять. Особенно важно проследить за последовательностью и взаимосвязью основных действий, т.к. нарушение в письменных пересказах причинных и других отношений часто возникает потому, что учащиеся осознают временную последовательность тех или иных действий. При подготовке к изложению необходимо разъяснить значение трудных слов и выражений, уточнить их правописание.

В 8 и 9 классах такую работу проводить не следует, т.к. учащиеся в большинстве случаев передают содержание текста правильно и последовательно. Им можно предложить такие тексты с кратким анализом. Тексты первого типа могут быть использованы для учащихся 8 и 9 классов без анализа, чтобы в какой-то степени приучить школьников к самостоятельному написанию изложений.

На всех годах обучения должна иметь место лексико-синтаксическая работа с учащимися. Важно учить школьников правильно строить простые распространенные предложения, распространяя их не только дополнениями и обстоятельствами, но и определениями. Большое значение для выражения сложных связей и отношений имеет умение строить предложения сложных конструкций. На что необходимо обращать внимание учащихся при подготовке их к написанию изложений.

Лексическая подготовка школьников должна быть разноплановой. Прежде всего, необходимо готовить учеников к использованию большого количества слов для выражения своих мыслей, при этом, исключая повторы. Неадекватные замены могут быть предупреждены, если будет проведена работа по подбору синонимов у именам существительным и глаголам. «Шаблонные» или «дежурные» слова часто имеют место в тех случаях, где нет словарной работы, направленной на точную правильную передачу содержания. Лексическая работа должна быть специально направлена на обогащение словаря учащихся именами прилагательными, которые не только украшают нашу речь, но и дают более точную оценку, характеристику предметов и явлений.

**Глава 3.**

**Система работы над изложением в старших классах специальной коррекционной школы.**

**Принципы построения обучающего эксперимента и методика его проведения.**

При проведении системы работ над изложением в старших классах специальной коррекционной школы необходимо учитывать особенности умственно отсталых школьников в овладении связной письменной речью. Материалы констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей связной письменной речи, обнаруживающихся в изложениях текстов разной степени сложности, показали, что умственно отсталые дети затрудняются в полной, правильной и последовательной передаче прочитанного текста. Было установлено, что эти затруднения обусловлены различными причинами (они раскрыты во второй главе).

В школьной практике сложилась определенная система проведения изложений, которая в основном является традиционной для массовой школы, но имеет некоторое своеобразие, обусловленное особенностями умственно отсталых учеников. Это своеобразие обнаруживается главным образом в подборе текстов по возрастающей трудности, в проведении длительной вступительной беседы, подготавливающей учащихся к восприятию содержания, в обязательном подробном предварительном пересказе содержания по вопросам и целиком. На написание изложений обычно отводится два урока вместо одного, рекомендуемого программой. На всех годах обучения работа проводится по одной схеме.

Фактически при таком использовании традиционной методики совершенно недостаточно учитываются особенности умственно отсталых учащихся.

Затрачивать целый урок на устный разбор содержания прочитанного нецелесообразно, так как тексты для изложений подбираются менее сложные, чем для обычного чтения. В то же время для тщательной подготовительной работы этого времени недостаточно. Связная письменная речь значительно сложнее устной речи. Для успешного написания изложений умственно отсталому школьнику необходимо не только понять содержание текста, но и подготовиться к грамматическому, лексическому и орфографическому высказывания.

Не всегда возникает необходимость в подробном пересказывании текста, так как это уводит учащихся от основной цели данного вида работы от ее в некотором отношении творческой направленности. Кроме того, при организации пересказывания далеко не всегда учитываются возможности хотя бы относительно самостоятельной работы умственно отсталых школьников разных лет обучения.

Для экспериментального обучения были подобраны специальные тексты. При их выборе мы принимали во внимание прежде всего возрастные возможности школьников. Для каждого класса были взяты тексты разной степени трудности. Учитывался фактор заинтересованности учащихся в выполнении работы. С этой целью тексты подбирались повествовательного характера, интересные по содержанию, с динамичным сюжетом. Все тексты имели определенную познавательную нагрузку. Немаловажное значение придавалось воспитательному характеру текстов, формирующему у школьников положительные нравственные качества.

Далее, учитывая, что обучение во вспомогательной школе имеет развивающий характер, для работы с учениками одного и того же класса подбирались тексты разной сложности. Одни тексты были относительно трудными, требовали обязательной тщательной работы над содержанием. Другие – более легкими. Они предназначались для написания изложений с большой степенью самостоятельности.

Кроме того, были выбраны тексты, которые могут быть использованы в каждом классе, но работа над ними должна варьироваться от возможностей учащихся. Таким образом, можно сказать, что в определении методики работы над изложением на всех годах обучения особое значение придавалось учету особенностей текстов.

Специфические особенности умственно отсталых учащихся в овладении связной письменной речью обуславливают выбор системы обучения написанию изложений в специальной коррекционной школе. Прежде всего, необходима длительная подготовка над развитием связной устной и письменной речи, которую следует проводить на всех уроках русского языка, в частности, при прохождении определенной грамматической темы. Написание изложений и сочинений не является самоцелью, а должно логически завершать работу по развитию речи при изучении определенной темы, такие как и диктанты, которые показывают орфографическую подготовку учащихся.

Предложенная система обучения написанию изложений предусматривала использование традиционной методики, но с учетом возможностей умственно отсталых школьников овладевать знаниями и навыками по русскому языку, а также специфических особенностей развития их психофизических функций.

Предварительная подготовительная работа, вводная беседа, выразительное чтение учителя должны подготовить учащихся к первому воспроизведению текста. О роли первого воспроизведения текста говорится во многих специальных исследованиях (Р.К.Луцкина 1974 г., В.Г.Петрова 1960 г.). Установлено, что умственно отсталые школьники затрудняются в изменении первого воспроизведения текста. При повторном пересказе они допускают в основном те же ошибки, которые наблюдались у них в первых репродукциях. Поэтому правильность пересказа во многом зависит от того, как учащиеся подготовлены к первому воспроизведению текста.

В процессе обучения на уроках русского языка должны включаться задания, подготавливающие учащихся к написанию изложений в отношении последовательности высказывания, правильного построения предложений, а также грамотного с точки зрения орфографии. На такую подготовительную работу перед изложением отводилось примерно 4-5 часов в зависимости от года обучения учащихся.

Правильному репродуцированию содержания должна способствовать вся дальнейшая работа по анализу произведения.

Прежде всего, для выяснения основного смысла предлагались 2-3 вопроса, способствующие развитию мышления умственно отсталых школьников. Следует сказать, что учащиеся специальных коррекционных школ, понимают основное содержание произведения, о чем говорит репродуцирование ими преимущественно главных мыслей текста. Поэтому дальнейшая работа по анализу текста была направлена на понимание всего произведения, каждой его части, на выявление причинно-следственных связей и отношений, понимание последовательности изложенных событий.

Этому способствовала работа над планом. План помогает выделить главное в каждой части, правильно и последовательно передать содержание. Работа над планом варьировалась в зависимости от года обучения школьников и характера воспринимавшихся текстов. В одних случаях учащиеся писали изложения по готовому плану, выделяя части произведения, в других – план составлялся коллективно или самостоятельно. Для коллективного составления плана текст разбивался на части, выяснялось главное, основное содержание каждой части, давались заголовки, которые и являлись планом.

Пониманию содержания способствовала большая словарная работа. Прежде всего, уточнялись значения отдельных слов и выражений путем подбора синонимов и словосочетаний. Школьники учились выбирать наиболее подходящие слова для выражения своих мыслей. Выяснялось, почему автор излагает содержание именно этими словами, а не другими, насколько точно слова автора передают характеристику героев, основную мысль произведения, какие образные слова использует автор для описания природы, места событий и т.п.

В некоторых случаях вводился устный пересказ текста по плану. Основная цель пересказа заключалась в закреплении правильной и последовательной передаче содержания, в использовании в речи вновь усвоенных слов и выражений, в выработке умения правильно строить предложения.

Обязательным во всех классах и на всех этапах работы являлось повторное чтение текста учителем, осуществляемое перед написанием самого изложения. Оно помогало учащимся восстановить в памяти текст во всей его полноте и последовательности, в целом глубже и точнее его воспринять. При повторном чтении не допускалась никакая аналитическая работа.

Для того чтобы школьники более грамотно оформляли изложения, проводилась специальная орфографическая подготовка. В данной работе мы не ставили своей задачей решать вопросы грамотного письма учащихся специальных коррекционных школ. Однако мы предусмотрели в подготовительных упражнениях специальные орфографические задания. Кроме того, при анализе текста на уроке трудные для написания слова были выделены и разобраны, некоторые записаны на доске. Ученикам разрешалось пользоваться орфографическим словарем и спрашивать написание слов у учителя. Все это должно было предупредить большое количество ошибок, которое обычно встречаются в письменных изложениях учащихся специальных коррекционных школ.

На проведение изложений отводится один час учебного времени. Внимание учащихся привлекалось к содержанию выбранного для изложения текста, у школьников пробуждался к нему интерес. Это помогало сознательному усвоению воспринятого материала.

Основная цель первого чтения заключалась в том, чтобы дать учащимся целостное восприятие содержания рассказа. Поэтому к первому чтению предъявлялись определенные требования. Чтение было достаточно громким и выразительным, не прерывалось объяснением непонятных слов и выражений, что рассеивает внимание учащихся.

В плане методической организации эксперимента нами проведены три варианта фронтальных занятий с учащимися 6-7 классов. В контрольных классах подготовка к изложению не осуществлялась и методика проведения уроков развития речи была традиционной.

Формирующий эксперимент проходил в Михайловской специальной коррекционной школе-интернате (с. Михайловское Алтайского края). В эксперименте участвовало по 10 человек 6-7 классов. Собрано и проанализировано 40 ученических работ. Перед проведением всех экспериментальных занятий на уроках русского языка организовывалась предварительная работа, которая заключалась в орфографической и стилистической подготовке учащихся к изложению. На проведение изложения отводился одни урок. Методикой предусматривалась краткая вступительная беседа, занимавшая не более 3-5 минут, обязательное повторное чтение текста учителем, после которого не проводилось никакой аналитической работы.

В **первом варианте** эксперимента ученикам каждого класса предлагался один их четырех специально подобранных текстов, соответствующий возрастным возможностям школьников. Понимание содержания всех текстов обеспечивалось подробным анализом. Изложение проводилось по традиционной методике с учетом констатирующего эксперимента.

Во **втором варианте** учащимся всех классов был предложен один и тот же текст, работа с которым проводилась по-разному в зависимости от ступени обучения. В 6 классе требовался подробный анализ текста, использовался готовый план. В 7 классе анализ был менее подробным, план составлялся коллективно.

В **третьем варианте** для учащихся всех классов были подобраны разные тексты, несложные по содержанию для данной возрастной группы и не требовавшие подробного анализа, для того чтобы дать ученикам возможность проявить самостоятельность при письме. Методика проведения изложения включала чтение текста учителем, выяснение его основного содержания, повторное чтение и написание работы по готовому плану.

Полученные материалы рассматривались со стороны полноты, правильности и последовательности изложения.

Тексты, использованные для первого варианта эксперимента.

Первый текст «Еж» для 6 класса (см. приложение).

Данный текст состоит из четырех частей и включает 13 смысловых единиц (11 основных и 2 второстепенных). Сложных причинно-следственных связей в рассказе нет, однако, ученики должны понять, почему весной ребята выпустили ежа на волю. В рассказе участвуют несколько персонажей (учительница, ребята, еж), имеется описание внешнего вида ежа, даются сведения об образе его жизни и питании, характеристика всем действиям персонажей.

Незнакомых для детей слов в тексте нет. Лексической особенностью изложения событий является то, что используются глаголы, передающие динамичность и разную интенсивность действий, например, отошли (с наречием подальше), притаились, пошевелился, огляделся и другие глаголы.

Поведение ежа описывается глагольной лексикой и одним сравнением: «как колючий шар».

Текст состоит из 13 предложений. Из них сложносочиненное одно, сложноподчиненное одно, нераспространенное одно и десять простых, распространенных дополнениями, определениями, обстоятельствами места, времени и образа действия.

Второй текст «Еж» для 7 класса (см. приложение).

Этот текст идентичен первому. Только для семиклассников дополнительно вводится пятая часть, состоящая из пяти смысловых единиц. Читая его, школьники должны уяснить, почему еж любил укрыться потеплее. Кроме того, в этой части характеризуются действия ежа, старавшегося укрыться от холода различными предметами.

В тексте встречаются два незнакомых учащимся слова (подстилка и фланель).

Первая часть состоит из пяти предложений: одно сложноподчиненное, одно простое нераспространенное и три простых распространенных, главным образом, обстоятельствами образа действия и дополнениями.

Для второго варианта был предложен один текст для всех классов.

Текст «Лиса» (см. в приложении) состоит из шести частей, 29 смысловых единиц: 23 основных и 6 второстепенных. В нем представлено несколько персонажей: дети, дед лесник, лисица и лисята.

В рассказе дается описание лисят и подробная характеристика их поведения. Из предложенного рассказа дети должны понять независимость происходящих событий от условий, в которых оказались лисята, отбежавшие от норы, и лисенок, не успевший убежать от лесника.

В рассказе встречаются два незнакомых школьникам слова (беспомощные и засада). Действия персонажей выражаются разнообразной глагольной лексикой: ухаживала, подкопалась, отбежала, выскочил, образовалась, рассматривали, смотрела (с наречием испуганно) и другие.

Лисята описываются с помощью прилагательных: слепые, маленькие, беспомощные, а их шерстка характеризуется одним определением «пушистая».

Для третьего варианта были отобраны два повествовательных текста, легкие по содержанию и по структуре.

Первый текст для 6 класса «Воробей» (см. приложение). Данный текст небольшой по объему. Сложных причинно-следственных связей в нем нет. Из прочитанного текста ученики должны понять, почему воробей с такой страстью защищает молодого воробья. Рассказ состоит из 4 частей, включает 15 смысловых единиц. В нем представлено несколько персонажей: автор, молодой воробей, воробей, собака.

Словарь текста прост. Все слова детям знакомы. Разъяснения требуют выражения «камнем упал», «трепетал от ужаса».

Особенности лексического состава изложения событий является то, что употребляются глаголы, передающие динамичность действия: бежала, глянула, упал, крикнул, ринулся, заслонил, замирал и т.д.

В рассказе насчитывается 15 простых предложений, которые распространены дополнениями, определениями, обстоятельствами места и образа действия.

Следующий текст «Орел и кошка» предназначен для 7 класса. Рассказ с интересным сюжетом, невелик по объему.

Текст состоит из 4 частей. Сложных причинно-следственных связей в нем нет. Текст включает 13 предложений, из них 10 простых, распространенных дополнениями, определениями, обстоятельствами места, времени и образа действия.

В тексте представлены персонажи: котенок, кошка, орел. Дано описание орла, действия которого сравниваются с молнией.

Словарь текста прост. Все слова детям знакомы. Разъяснения требуют выражения «закипела битва», «как молния».

Особенностью лексического состава изложения событий является то, что употребляются глаголы, передающие динамичность действий: опустился, вцепилась, бросил, схватился, закипела, рвал и т.п.

Подготовительная работа к изложению.

На основе выводов констатирующего эксперимента и анализов уроков развития речи нами было установлено, что необходимо заранее определить тексты для изложения, доступные для учащихся каждого школьного возраста, и организовать с ними подготовительную работу. Текст для будущего изложения анализировался в плане его содержания, лексической, орфографической и синтаксической сложности. Предусматривалось повторение тех правил, которые будут нужны для написания встречающихся слов. Подготовка к уроку развития речи велась в течение недели на каждом уроке русского языка на разных этапах в течение 7-10 минут.

В ходе подготовительной работы из текста, предназначенного для изложения, выбирались незнакомые для учащихся или трудные для написания слова (до пяти-шести слов) и включались в различные виды упражнений, предлагаемые по нарастающей трудности.

Упражнения выполнялись письменно. Некоторые слова использовались при прохождении текущей грамматической темы.

Например, в 6 классе при построении имен существительных 1, 2 и 3 склонения мы выписывали из текста будущего изложения такие слова, как: осень, еж, школа, шар, клубочек, пятачок, зелень, молоко, ночь, яблоко, сумка, внимание, день, воля, сарай.

Сначала ученики дали определение начальной формы имени существительного и вспомнили, что склонение имени существительного определяется по этой форме. Затем им было предложено задание: данные имена существительные записать в три столбика по образцу, т.е. распределив их по склонениям. Таким образом осуществлялась проверка написанного. Затем был сделан вывод о том, какие имена существительные относятся к первому и второму склонению.

В седьмом классе в соответствии с прохождением темы «Глагол» выписывались приставочные глаголы: вырыть, подрастать, приносить. Из этих глаголов ученики должны были образовать глаголы в прошедшем времени и подобрать к ним подходящие существительные из слов для справок: крылья, клюв, лапы, когти.

В глаголах подчеркивались приставки и безударные гласные. Начало упражнения выполнялось на доске, затем школьники продолжали работу самостоятельно.

К предварительным упражнениям относились подобные задания:

**1.** Найти проверочные слова к следующим словам: повалить, счастливый, схватить, потерять, когти.

**2.** Объяснить правописание слов: клевать, хищник, прыжок.

**3.** Разобрать по членам следующие простые предложения: **1***. Весеннее солнышко грело, и маленькая семья была счастлива.* **2***. Орел не успел еще подняться, как мать вцепилась уже в него.* **3***. Хищник бросил котенка и схватился со старой кошкой.* **4***. Но кошка не потеряла мужества, крепко вцепилась в орла и перекусила ему правое крыло.*

*4.* Вставить определение в такое описание: *Вдруг откуда ни возьмись с вышины спустился … орел. У хищника были … крылья, … клюв, … лапы с … когтями.*

На первом уроке знакомили школьников с лексическим значением отобранных слов. Объясняемое слово включалось в различные контексты. Прочитав три-четыре контекста (состоящие из двух-трех предложений), мы предлагали школьникам вопросы относительно значения разбираемого слова. При составлении контекстов с незнакомыми словами мы опирались на исследования, подчеркивающие необходимость объяснения значений слов в контексте, так как в этом случае их содержание усваивается детьми точнее, полнее и правильнее. При выяснении незнакомых слов ученики пользовались синонимами, данными в контекстах. Кроме того, значения незнакомых слов разъяснялось путем демонстрации картинок, рисунков, предметов, выполнения действий и т.п.

Следует заметить, что проводился семантический анализ только незнакомых слов. Прежде чем прочитать контексты, разъясняющие значение слов, я предлагала ученикам объяснить семантику некоторых слов. Если пояснения школьников были неточными и расплывчатыми, то проводилась работа с отрывками.

На втором уроке выполняли орфографический разбор вновь усвоенных школьниками слов. Слова выписывались на классной доске. Ученики получали ряд заданий, например, прочитать слово, поставить ударение, подчеркнуть безударную гласную или сомнительную согласную и проверить их написание, вспомнив соответствующее правило, подобрать проверочное слово и записать его и др. Ученики поочередно выходили к доске, а остальные выполняли задание в тетрадях. Предлагались и такие упражнения, как определить на слух слова, правописание которых вызывает сомнение и слова, которые являются проверочными. Например: улетит – полет, клюет – клюв, взглянет – взгляд, запищит – писк. Определить на слух слова с безударными гласными, объяснить их значение. «У нас в классе живет забавный еж. У него зоркие глазки, коротенькие лапки и носик пятачком. Он вылезает из своей норки и бегает по классу».

Указанные упражнения, подчеркивают такие авторы как А.К. Аксенова и В.В. Воронкова (1979), необходимы для овладения навыком правописания безударных гласных. Авторы отмечают, что важно не только уметь объяснить ход выполнения действий, овладеть простейшими способами проверки написания слов, но и находить в тексте слова на изучаемое правило. Это умение вырабатывается в ходе упражнений сначала с отдельными словами, затем с текстом. Упражнения такого рода являются основой формирования у учащихся орфографической зоркости.

На третьем уроке предусматривалось составление предложений с отобранными словами, которые были заранее записаны на доске. Школьники обычно называли простые предложения, включающие два-три второстепенных члена. Наиболее удачные предложения записывались учителем на доске, а учениками в тетрадях.

В старших классах я предлагала ученикам из данных предложений составить сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, или предложения с однородными членами. Такая работа была нужна, так как в текстах, предназначенных для изложения, относительно часто встречались сложные и простые распространенные предложения, к употреблению которых школьников надо было готовить.

Далее следовал разбор составленных учениками предложений. Подчеркивались однородные члены и то слово, к которому оно относится, подчеркивались главные члены и союзы или союзные слова, с помощью которых соединяются простые предложения, входящие в состав сложного. Затем вспоминались соответствующие правила. Таким образом, уточнялись и закреплялись пунктуационные навыки школьников.

На четвертом уроке учащимся предлагался связный текст, в который включались все разобранные слова. Ученики должны были прочитать его, вставить пропущенные буквы и слова, с которыми работали на предыдущих уроках, подобрать проверочные слова и опять вспомнить ответствующее правило. Для учеников старших классов текст составлялся из сложных предложений.

На четвертом уроке было предложено задание прочитать связный текст и вставить в слова пропущенные буквы.

*Однажды мы с Дозором отправились на охоту. Он весело бежал впереди, обнюхивая воздух. Вдруг собака неожиданно остановилась и странно взвизгнула. Из-за зарослей показался медведь. Он, злобно рыча, шел прямо на нас. У собаки шерсть ощ…тинилась, глаза нал…лись кровью. Она опр…метью бросилась на медведя и вп…лась ему в шею. Я оглушил его ружьем, он неуклюже присел. Собака с удвоен…ой яростью бросилась на медведя. Но он все-таки вырвался, вск…чил и скрылся в л…щине».*

Разобрав задание, ученики озаглавили текст.

Для учащихся 6 и 7 классов были предусмотрены занятия и на пятом уроке, на котором школьники выполняли различные задания: зрительные и объяснительные диктанты, орфографическая пятиминутка, комментированное письмо, включающие слова, с которыми работали на предыдущих уроках. Полезность проведения всех перечисленных видов работ отмечается многими методистами (А.К. Аксенов, В.В.Воронков, Н.Б. Бешина, Б.П. Свириденкова и др.), которые подчеркивают, что разнообразные упражнения уточняют и закрепляют орфографические навыки школьников. Кроме того, у них вырабатывается привычка обосновывать написание той или иной орфограммы.

Следует отметить, что в ходе подготовительной работы я уделяла большое внимание дозировке материала во времени. У умственно отсталых детей процесс формирования системы условных системы условных связей и их сохранение осуществляется со значительными затруднениями. Образовавшиеся связи быстро разрушаются, поэтому приобретает особое значение распределение учебного материала во времени.

В работе учитывались значительные индивидуальные различия учащихся, т.е. то, что некоторые дети усваивают учебный материал медленнее, чем другие. Причинами этого могут служить не только индивидуальные особенности, но недостаточная подготовка на предшествующих этапах обучения. Эти пробелы в обучении можно в некоторой мере ликвидировать в ходе подготовительной работы к изложению, путем систематического повторения пройденного.

Изложение с предварительным анализом текста

(первый вариант)

В первом варианте обучающего эксперимента изложение проводилось с предварительным анализом текста. Для изложения были отобраны два повествовательных рассказа для 6 и 7 классов. Тексты даны в приложении, а их характеристика на страницах.

Рассмотрим несколько полно, правильно и последовательно передали содержание текста «Еж» учащиеся 6 класса.

В таблице №2 показано, что учащиеся экспериментальных классов успешнее, чем ученики контрольных классов, справились с заданием. Они полнее и правильнее передали содержание рассказа.

Основные смысловые единицы, с помощью которых воспроизводится главная линия повествования, репродуцировалась учащимися контрольных и экспериментальных классов чаще, чем второстепенные. Однако в экспериментальном классе количество точно воспроизведенных смысловых единиц значительно возрастало.

Работа Ани К., 6 класс (экспериментальный): *«Однажды поздней осенью Ольга Ивановна принесла в класс ежа. И положила на пол посреди класса. Еж лежал неподвижно. Ребята отошли от него и притаились.*

*Вдруг клубок чуть-чуть пошевелился. Из него выглянули носик пятачком, а потом зоркие глазки. Он выпрямился и на коротеньких лапках побежал под шкаф. Ежик на бегу так смешно фыркал, что ребята стали дружно хохотать.»*

В работе ученицы указано место и время происходящих событий, описывается поза и внешний вид ежа, его поведение, действия детей.

Сопоставим с данной работой изложение ученика 6 контрольного класса Вадима И.: *«Один раз Ольга Ивановна принесла в класс ежа. Тогда ученики решили отойти. Клубочек пошевелился и из него показался носик пятачком и два маленьких глаза. Ежик выпрямился и побежал под шкаф. Когда он бежал он так хрюкал. Ребята засмеялись».*

Из приведенного примера видно, что учеником неточно названо время и место действия. Он пишет: *«Один раз»* вместо *«поздней осенью»,* не сообщает о том, куда учительница положила ежа, как лежал еж. Поэтому неясно, почему ребята решили отойти от него. Неполное и неточное воспроизведение информации говорит о том, что школьникам недостаточно воспринято содержание прочитанного текста.

При дальнейшем сравнительном анализе материалов мною выявлено, что пропуски смысловых единиц и неточная их интерпретация наблюдается у некоторых учеников из контрольного класса не только при передаче 1 и 2 части, но и при репродуцировании 3 и 4 части. Сказанное иллюстрируют примеры.

Работа ученика Сергея П.: *«Еж стал вылезать из норы. Он бегал и нюхал все не обращал внимания на людей».*

*«Ежа кормили жучками, зеленью, грибами, а больше всего он любил яблоки и орехи. После зимы ежа отпустили на волю».*

Сергей П. не включил в свой пересказ смысловые элементы, в которых говорится о том, что прошло несколько дней, прежде чем еж осмелел и не сказал, когда именно его выпустили на волю и почему. Пропуски названных фактов нарушают правильность и последовательность изложения.

Правильность изложения нарушают неадекватные привнесения, встречающиеся в работах учащихся контрольного класса значительно чаще, чем экспериментального. Например: *«Шли месяцы наступило лето». «Поздней весной ежа отпустили на волю». «Когда пришла зима и когда вылезли из норы первые насекомые ребята выпустили его на волю». «Ранней осенью они отпустили его на волю».*

Рассмотрим последовательность ученических изложений.

Из таблицы №2 видно, что резкие нарушения последовательности мало характерны для работ как учащихся из контрольного класса, так и из экспериментального класса.

Лишь в одной работе в контрольной группе последовательность оказалась полостью нарушенной. Вместе с тем, последовательность соблюдается от начала до конца в 75% работа учеников из 6 экспериментального класса и только в 35% работ у учащихся из контрольного класса.

Остановимся на примерах. Из изложения ученицы Лены С.: *«Поздней осенью Ольга Ивановна принесла в школу ежа. Она положила ежа посреди класса. Еж испугался и лежал сначала неподвижно, как колючий шар. Все ребята отошли подальше и притаились».*

Если сопоставить данную работу с изложением Дениса К. из контрольного класса, которая также рассматривалась нами как работа, в которой последовательность соблюдалась полностью, то можно отметить, что содержание рассказа воспроизводится менее подробно, чем в изложении Лены С. *«Раз поздней осенью Ольга Ивановна принесла в класс ежа. Она положила на пол посреди класса. Еж лежал неподвижно. Ребята отошли и притаились».*

Пропуски слова *«еж»* во втором предложении и словосочетания *«колючий шар»* в третьем предложении лишают пересказ конкретности, точности, точности и полноты. Однако, несмотря на перечисленные погрешности, мы отнесли подобные работы к числу тех, в которых последовательность выдержана от начала до конца.

Из таблицы №2 видно, что для работ учащихся контрольного класса, в основном, характерно частичное соблюдение последовательности. При этом наблюдаются пропуски как основных, так и второстепенных смысловых единиц, нарушающих порядок следования каждой части.

Таблица №2

Полнота, правильность и последовательность изложений текста.

Общее количество смысловых единиц (в %)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Воспроизведенных точно | | Пропущенных | | Передающих смысл правильно | | Искажающих смысл | | Не имеющих привнесений | Имеющих привнесения | | Воспроизведенных | | |
| Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Адек-ватные | Неадек-ватные | После-довательно | Частично после-довательно | Непосле-довательно |
| 6 экс | 86 | 70 | 14 | 30 | 95 | 95 | 5 | 5 | 98 | 2 | 0 | 75 | 25 | 0 |
| 6 конт | 67 | 53 | 33 | 47 | 85 | 80 | 15 | 20 | 90 | 7 | 3 | 35 | 60 | 5 |
| 7 экс | 90 | 82 | 10 | 18 | 98 | 97 | 2 | 3 | 99 | 1 | 0 | 80 | 20 | 0 |
| 7 конт | 72 | 62 | 28 | 38 | 90 | 90 | 10 | 10 | 95 | 4 | 1 | 40 | 50 | 10 |

Указанные недочеты встречались в изложениях учащихся из опытного класса, но гораздо в меньшей степени.

Как показывает проведенный анализ, учащиеся передавали содержание рассказа «Еж» используя, в основном, синтаксические конструкции исходного текста.

Из таблицы №3 видно, что количество правильно построенных предложений, как простых, так и сложных, у учеников 6 опытного класса больше, чем у учащихся из контрольного класса.

Этот факт говорит о том, что ученики экспериментального класса внимательнее относились к оформлению своих высказываний и старались строить развернутые предложения. Например: «Вдруг ежик распрямился, поднялся на лапки, огляделся и побежал под шкаф». Или: «Он бегал, нюхал, фыркал и совсем не обращал внимания на людей». Такие развернутые предложения передают действия ежа последовательно и подробно. Свернутые, малораспространенные конструкции чаще встречались в работах учащихся из контрольного класса, которые писали: «Он встал на лапки и побежал». «Он встал на ноги и побежал к шкафу». «Он не замечал людей и бегал по классу» и т.д. Из приведенных примеров видно, что пропуски некоторых слов обедняют содержание предложений и при этом не достигается полного воспроизведения фактов.

Учащиеся как контрольных, так и экспериментальных классов пользовались не только сложными предложениями оригинала, но в ряде случаев, строили сложноподчиненные предложения, отсутствовавшие в прослушанном тексте. Например: «Когда он осмелел он стал обращать внимание на людей» и «Когда пришли теплые весенние деньки ребята отнесли ежа в лес».

Недописанные предложения встречались в редких случаях, чаще конструкции упрощались (см. таблицу 3). Например: «На бегу он хрюкал и фыркал. Что ребята рассмеялись». Указанные недочеты свидетельствуют о том, что учащиеся еще недостаточно овладели синтаксическим строем речи.

Перейдем к характеристике словаря изложений.

Таблица №3 показывает, что в пересказах учеников как контрольных, так и экспериментальных групп чаще других частей речи встречались существительные и глаголы.

В пересказах школьников из экспериментального класса число существительных и глаголов оказалось меньше, чем у учеников из контрольного класса. Это, очевидно, можно объяснить тем, что в работах учащихся из контрольной группы появились слова, отсутствовавшие в воспринимаемом тексте, а ученики из экспериментальной группы воспроизводили содержание рассказа, приближаясь к исходному тексту.

Таблица №3

Количество использованных в изложениях предложений

(в % к общему их числу, имеющемуся в оригинале текста)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Всего пред-ложе-ний | Простые | | | | Сложные | | | | Переходные конструкции | | Недописанные предложения |
| Распространенные | | Нераспространенные | | Сложносочиненные | | Сложноподчиненные | | Усложненные | Упрощенные |
| Правиль-ные | Ошибоч-ные | Правиль-  ные | Ошибоч-ные | Правильные | Ошибочные | Правильные | Ошибочные |
| 6 экс | 79 | 68 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| 6 конт | 55 | 44 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 7 экс | 68 | 45 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 9 | 1 | 3 | 2 | 0 |
| 7 конт | 62 | 42 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 1 | 0 |

Из таблицы №4 видно, что в экспериментальном классе количество использованных прилагательных, наречий и местоимений больше, чем в контрольных классах. Обогащение изложений учащихся названными грамматическими категориями говорит о возможностях шестиклассников актуализировать словарь текста, предназначенного для изложения.

Ученики из экспериментальной группы чаще использовали прилагательное «колючий», в то время как в контрольной группе это слово вообще опускалось школьниками. Редко они употребляли прилагательное «зоркий», «коротенький», заменяя их словами «маленький».

Итак, в опытной группе работы были более развернутыми. В них правильнее, полнее и последовательнее излагалось содержание прослушанного рассказа. Точнее употреблялись слова и словосочетания. Замены слов, в большинстве случаев, были адекватными. Синтаксических ошибок оказалось значительно меньше, чем в изложениях учащихся контрольной группы. Несомненно, специальная подготовительная работа, проведенная перед изложением, положительно повлияла на ученические письменные пересказы.

Таблица №4

Количество использованных в изложениях частей речи

(в % к общему числе слов, имеющемуся в оригинале текста)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Всего слов | Существительные | Глаголы | Прилагательные | Наречия | Местоимения |
| 6 экс | 67 | 27 | 20 | 4 | 7 | 8 |
| 6 конт | 61 | 29 | 21 | 1 | 4 | 5 |
| 7 экс | 82 | 35 | 24 | 5 | 5 | 9 |
| 7 котн | 74 | 36 | 25 | 2 | 9 | 6 |

Изложение по видоизмененной методике

с учетом возрастных возможностей учащихся

(второй вариант)

Во втором варианте учащимся обоих классов был предложен один и тот же текст, работа с которым проводилась по-разному в зависимости от степени обучения. В 6 классе требовался подробный анализ, использовался готовый план, а в 7 классе анализ был менее подробный. План составлялся коллективно. Если бы мы взяли 8 и 9 классы, то там план составлялся бы учениками самостоятельно без подробного анализа. Подготовка (семантическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая) была проведена в течение недели на разных этапах уроков русского языка.

Проведем сопоставительный анализ изложений 6 контрольных и экспериментальных классов. Для этого обратимся к таблице №5.

Ученики из экспериментального класса репродуцировали содержание текста полнее, правильнее и последовательнее, чем из контрольного класса. Точно воспроизведенных смысловых единиц как основных, так и второстепенных, больше оказалось в изложениях учащихся экспериментальной группы, чем контрольной группы. В работах учащихся экспериментальной группы события раскрывались с достаточной полнотой и конкретностью (в работах учащихся контрольного класса это отсутствует).

Если анализировать работы со стороны правильности, то из таблицы №5 видно, что в работах учащихся экспериментального класса искажений не было. В редких случаях встречались адекватные привнесения.

В письменных пересказах учащиеся контрольных классов обнаружен целый ряд искажений и привнесений, нарушающих правильность передаваемых событий.

Остановимся на анализе предложений, встретившихся в работах шестиклассников.

Процент правильно построенных предложений в письменных пересказах учащихся из экспериментального класса больше, чем в контрольном классе. Следовательно, ученики из экспериментального класса оформляли свои предложения правильнее. У них значительно меньше, чем в работах учащихся контрольных классов, пропусков главных и второстепенных членов предложения, синтаксических и орфографических ошибок, нет и недописанных предложений (см. таблицу №6).

Различные недочеты встречались в изложениях учащихся контрольных классов.

Таблица № 6

Полнота, правильность и последовательность изложений текста

общее количество смысловых единиц (в %)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Воспроизведенных точно | | Пропущенных | | Передающих смысл правильно | | Искажающих смысл | | Не имеющих привнесений | Имеющих привнесения | | Воспроизведенных | | |
| Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Основных | Второсте-пенных | Адек-ватные | Неадек-ватные | После-довательно | Частично после-довательно | Непосле-дователь-но |
| 6 экс | 88 | 73 | 12 | 27 | 99 | 100 | 1 | 0 | 99 | 1 | 0 | 65 | 35 | 0 |
| 6 конт | 70 | 60 | 30 | 40 | 90 | 95 | 10 | 5 | 96 | 1 | 3 | 30 | 55 | 15 |
| 7 экс | 97 | 92 | 3 | 8 | 100 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 75 | 25 | 0 |
| 7 конт | 90 | 85 | 10 | 5 | 99 | 100 | 1 | 0 | 99 | 1 | 0 | 40 | 60 | 0 |

Таблица №7

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество использованных в изложениях предложений (в % к общему их числу, имеющемуся в оригиналах текста) | | | | | | | | | | | | |
| Классы | Всего предло-жений | Простые | | | | Сложные | | | | Переходные конструкции | | Недописанные предложения |
| распростра-ненные | | нераспро-страненные | | сложносо-чиненные | | сложнопод-чиненные | | Усложн-енные | Упро-щенные |
| Правиль-ные | Ошибоч-ные | Правиль-ные | Ошибоч-ные | Правиль-ные | Ошибоч-ные | Правиль-ные | Ошибоч-ные |
| 6 экс | 62 | 50 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 6 конт | 54 | 43 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 |
| 7 экс | 66 | 52 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 6 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 7 конт | 58 | 47 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 |

Итак, сопоставительный анализ письменных пересказов учащихся контрольных и экспериментальных классов показал, что предварительная работа над изложением важны для улучшения лексико-фразеологического состава письменной речи умственно отсталых учащихся. Кроме того, подготовительный период оказывает положительное влияние на полноту, правильность и последовательность изложений. Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальной группы почти не допускают искажений и привнесений нарушающих последовательность письменных пересказов.

Самостоятельное изложение текстов по предложенному плану

(третий вариант)

В третьем варианте для учащихся были подобраны разные тексты, несложные по содержанию, соответствующие каждой возрастной группе и не требовавшие подробного анализа. При этом учащимся предоставлялась значительная самостоятельность.

Методика проведения изложения включала:

* Чтение текста учителем.
* Выяснение основного содержания текста.
* Повторное чтение.
* Написание работы по готовому плану.

Уроки были проведены после недельной подготовительной работы (синтаксической, орфографической, семантической и грамматической).

Рассмотрим письменные изложения учащихся 7 класса со стороны правильности, полноты и последовательности.

В изложениях учащихся экспериментального класса содержание текста воспроизведено успешнее, чем в работах учащихся контрольного класса (см. таблицу №7). Пропуски важных смысловых звеньев в работах учащихся контрольного класса нарушали последовательность изложения текста и приводили лишь к частичной реализации основного содержания рассказа.

Если мы обратимся к анализу синтаксических конструкций, то увидим, что количество, как простых предложений, так и сложных больше в работах учащихся экспериментального класса (см. таблицу №9). В предложениях встречались разнообразные ошибки: на согласование слов, нарушение порядка слов, их пропуск. В изложениях иногда вместо простых предложений встречались сложные.

В словарном составе изложений также заметны расхождения в использовании прилагательных, наречий, местоимений в пользу учащихся экспериментального класса.

Таким образом, под влиянием экспериментального обучения письменные пересказы учащихся стали намного полнее, точнее и последовательнее. Уменьшилось в изложении количество неадекватных привнесений, пропусков смысловых единиц, лишних повторений слов и выражений, случаев неправильного размещения материала. Благодаря специальному обучению дети стали улавливать большее число характерных для слова значений. Положительные эмоции, сопровождающие удачное использование слова, способствовали быстрому закреплению его в речи ребенка.

Таблица №8

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Полнота, правильность и последовательность изложений текста  Общее количество смысловых единиц (в %) | | | | | | | | | | | | | | |
| класс-сы | Воспроиз-веденных | | Пропу-щенных | | Передающих смысл правильно | | Искажающих смысл | | Не имеющих привнесе-ний | Имеющих привнесения | | Воспроизведенных | | |
| Основных | Второстеп. | Основных | Второстеп. | Основных | Второстеп. | Основных | Второстеп. | Адекват-ные | Неадек-ватные | Последо-вательно | Частично последо-вательно | Непоследо-вательно |
| 6 экс | 98 | 100 | 2 | 0 | 100 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 90 | 10 | 0 |
| 6 конт | 95 | 100 | 5 | 0 | 100 | 100 | 0 | 0 | 99 | 1 | 0 | 75 | 60 | 5 |
| 7 экс | 93 | 90 | 7 | 10 | 100 | 100 | 0 | 0 | 99 | 1 | 0 | 85 | 20 | 0 |
| 7 конт | 88 | 75 | 12 | 25 | 98 | 99 | 2 | 1 | 97 | 2 | 1 | 60 | 50 | 10 |

Таблица №9

Количество использованных в изложениях предложений

(в % к общему их числу, имеющемуся в оригинале текста)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | Всего пред-ложе-ний | Простые | | | | Сложные | | | | Переходные конструкции | | Недописанные предложения |
| Распространенные | | Нераспространенные | | Сложносочиненные | | Сложноподчиненные | | Усложненные | Упрощенные |
| Правиль-ные | Ошибоч-ные | Правиль-  ные | Ошибоч-ные | Правильные | Ошибочные | Правильные | Ошибочные |
| 6 экс | 68 | 43 | 1 | 0 | 0 | 7 | 1 | 11 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| 6 конт | 56 | 39 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 6 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 7 экс | 84 | 44 | 2 | 0 | 0 | 10 | 1 | 22 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 7 конт | 67 | 39 | 2 | 0 | 0 | 6 | 1 | 11 | 3 | 4 | 1 | 0 |

**Выводы.**

Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. В специальной коррекционной школе при обучении написанию изложений используется в некоторой мере видоизмененная традиционная методика. Изменения заключаются в аналитической работе, направленной главным образом на то, чтобы помочь учащимся понять содержание текста. При этом основная задача формирования связной письменной речи реализуется недостаточно полно. Во всех классах применяется одинаковая методика проведения изложений. Предусматривается подбор текстов, отличающихся по степени сложности. Предварительная лексико-грамматическая работа не осуществляется.

2. Экспериментальная работа показала, что учащиеся специальной коррекционной школы затрудняются в точном, полном и последовательном изложении текстов, в правильном построении предложений. Эти затруднения у школьников разных возрастных групп не однородны.

Учащиеся 6 и 7 классов не справляются с написанием изложений больших по объему текстов, в которых имеются элементы описания, рассуждения, наличествуют сложные причинно-следственные отношения. Они могут самостоятельно передать содержание коротких текстов повествовательного характера с несложным сюжетом.

Ученикам 8 и 9 классов доступны для изложений рассказы относительно объемные и более сложные по содержанию, с пропущенными смысловыми звеньями, с большим количеством персонажей, находящихся между собой в различных взаимоотношениях.

3. Для повышения эффективности обучения написанию изложений необходимы:

* Проведение рассредоточенной во времени подготовительной лексико-синтаксической работы во всех классах, осуществляемой на уроках русского языка.
* Использование модифицированной традиционной методики проведения изложений с учетом некоторых психофизических особенностей умственно отсталых школьников.
* Предоставление учащимся при написании изложений различной меры самостоятельности в зависимости от ступени обучения.

Обучающий эксперимент показал, что учащиеся опытных классов, по сравнению с контрольными классами полнее, правильнее и последовательнее передавали содержание прослушанных текстов, больше использовали распространенных и сложных предложений. Словарный состав их изложений оказался более разнообразным и адекватным оригиналу, чем работы учащихся контрольных классов.

Практическая ценность работы.

Доказана необходимость проведения перед письменным изложением рассредоточенной подготовительной работы, направленной не только на повторение, но и на предупреждение и устранение тех трудностей, которые обычно возникают в ходе письменных пересказов. В дипломной работе раскрывается методика работы над изложением текстов разной сложности.

**Библиография**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Учеб. для студ. Дефектол. Фак. Предвузв. – М. Гуманит. Издат. Центр. ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
2. Аксенова А.К., Якубовская Э.В., Дидактические игры на уроках русского языка. – М.Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Антонова Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль. Академия развития, 1997. – 224 с.
4. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. – М.:Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 200 с.
5. Барская Н.М. Учет индивидуальных особенностей умственно отсталых учащихся при объяснении нового материала на уроках русского языка. – В кн. Коррекционная работы в процессе обучения и воспитания. – Ленинград. 1974. – 180 с.
6. Белобрыкина О.А. Речь и общение. – Ярославль. Академия развития, 1998. – 240 с.
7. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. Практикум по работе со слабослышащими детьми. – М: Учебная литература. 1997. – 367 с.
8. Воронкова В.В. Дифференцированный подход при обучении правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы. Автореферат дис. …канд. пед. наук. – М., 1971. – 15 с.
9. Данилкина Г.И. Работа над словом с учащимися 1-4 классов вспомогательной школы. В кн.: Дефектология. Научные доклады – Л., 1976. – 220 с.
10. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты – миниатюры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – 2-е издание., - М: Фкинт и Наука, 2000. – 144 с.
11. Ефименова Л.Н. Коррекция учебной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. – М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
12. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
13. Ивченко П.Ф. Контрольно-тренировочные работы на уроках русского языка. – УЦ «Перспектива»: - М. 1998. – 155 с.
14. Ивченко П.Ф. О подготовке и проведении обучающих изложений. Русский язык в школе. 1990. - №5.
15. Канакина В.П. Лексико-орфографические упражнения при изучении слов из словаря. Начальная школа. 1990. - №3.
16. Катаева А.А., Стреблева В.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М., 1993. – 219 с.
17. Купров В.Д. Словарная работы на уроке русского языка. Начальная школа. 1990. №11.
18. Ладыженская Т.А. Виды изложений. В кн.: Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М. 1980. – 224 с.
19. Ладыженская Т.А., Никольская Р.И., Сорокина Г.И., Ладыженская Н.В. Детская риторика в рассказах и рисунках. – М. Компания С-инфо, Фирма «Баланс», 1997 – 208 с.
20. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи. М., 1975. – 198 с.
21. Лодинская Т.П. Русский язык – это интересно! Книга для учителя. – Брянск: «Курсив», М: Московский лицей, 2000. – 192 с.
22. Львов М.Р. Работа над сочинениями в начальной школе: Пособие для учителей, - М.: Просвещение, 1974. – 160 с.
23. Луцкина Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения. Автореферат дис. …канд. пед. наук. – М., 1974. – 15 с.
24. Мир слов Составитель Смирнов Ю.И. – СПб., МиМ – Экспресс, 1995 – 192 с.
25. Новотворцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль. Академия развития, 1997. - 240 с.
26. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) : Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под редакцией Б.П. Пузанова – М.: Интел. центр «Академия» 2001 – 272 с.
27. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. М. АРКТИ, 1999. – 160 с.
28. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977 – 200 с.
29. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста. – М.: Просвещение, 1978 – 287 с.
30. Пленкин Н.А. Уроки развития речи: 5-9 классы: книга для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1995 – 224 с.
31. Побрейн В.Б. О подготовке учащихся вспомогательной школы к выразительному чтению. Дефектология, 1979, №3 с35-40.
32. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида: 5-9 кл.: В 2 сб. Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2001.
33. Розенталь Э.Д. Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976 – 543 с.
34. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника – М.: Просвещение, 1979 – 190 с.
35. Сироткина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи Пособие для учителя. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996 – 176 с.
36. Смирнова З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. – М., 1971 - 150 с.
37. Соловьева З.И. Сборник проверочных работ по русскому языку. – М.: Вербум – М, 2001. – 150 с.
38. Сорокина Н.К. Особенности чтения и понимание текста детьми – олигофренами: Автореферат дис. …канд. психол. наук. – М., 1978 – 15 с.
39. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Практическое пособие по развитию речи. – К ГИППВ, 1998 – 272 с.
40. Ушавока Н.Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальних классах. – М.: Просвещение, 1978 – 170 с.
41. Философский словарь. Под ред. Фролова И.Т. – М.: Политиздат, 1980 – 444 с.

**Дидактические материалы для учащихся.**

**Класс 8**

**Урок N**

*Тема: Сочинение-описание по жанровой картине В.М. Васнецова «Аленушка»*

1. **Речевая разминка.**

Искренность в отношении к искусству – это первое условие его понимания, но первое условие – еще не все. Для понимания искусства нужны еще знания.

(Д.С. Лихачев)

- Прочитайте высказывание академика Д.С. Лихачева вслух. Как вы его понимаете?

- Что значит выражение: «Для понимания искусства нужны еще знания»?

**2. Работа по теме.**

Рассмотрите репродукцию картины В.М. Васнецова «Аленушка»:

- С какими произведениями народного творчества ассоциируется у вас эта репродукция? Почему?

- О чем рассказывает русская народная сказка? Кто ее герой? Какое зло приключилось с ними?

- Вспомните содержание сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» Сможете ли вы выделить в ней эпизод, соответствующий картине В.М. Васнецова?

- Как изображена Аленушка? Что можно сказать о ее одежде, позе, о выражении лица? Каково отношение к ней художника? Какие чувства вызывает она у вас?

Приложение

Первый текст. «Лиса обманула»

Выбежала лиса на опушку и повалилась на снег, как мертвая. Ноги вытянула, хвост распушила, глаза закрыла и не шелохнется.

Летела мимо ворона, увидела добычу и громко закаркала. Услыхали крик другие вороны и слетелись на опушку к лисе. Но боятся близко подходить, как бы не вышло обмана.

Осмелилась одна ворона. Она осторожно шагнула к лисе, клюнула ее в хвост и отскочила. А лиса лежит, как дохлая. Тут запрыгали вороны все ближе и ближе.

Самая храбрая подбирается к морде, норовит глаз выклевать.

Лиса вдруг как вскочит – и храбрая ворона оказалась в зубах у плутовки.

Второй текст. «Поросята»

Вчера вечером я засмотрелся на беленьких поросят. Их трое. Они очень маленькие, но матери у них нет. Они бегают постоянно вместе, втроем, хрюкают тоненькими голосами и спят, тесно прижавшись друг к другу.

Вчера вечером было холодновато. Поросята улеглись спать во дворе, рядом, мордочками все в одну сторону, хвостиками в другую. Задремали. Но одному из крайних стало холодно. Он почувствовал, что с краю спать нехорошо, в середине лучше. Он встал, зашел сзади своих двух братьев и стал втискиваться между ними. Втиснулся, лег в середине.

Опять задремали. Но через минуту другой крайний захотел в середину. Встал, залез на братьев, сверху навалился на них и лег между ними. Им стало тяжело. Они, хрюкнув во сне, отодвинулись, и он улегся в середине. Успокоились.

Но через минуту крайний опять решил, что в середине теплее. Встал, зашел сзади и втиснулся между братьями. Опять задремали. Но через минуту снова один крайний полез в середину, растревожил всех. И еще через минуту опять тоже…

Мне было интересно, скоро ли они успокоятся, уснут. Но я не дождался этого. Они каждую минуту засыпали и каждую минуту просыпались, потому что всем троим хотелось быть в середине.

Вышла хозяйка. Она принесла из чулана серый войлок, прикрыла им поросят и они тотчас же уснули. Из-под войлока смешно виднелись три сонные поросячьи мордочки.

Третий текст. «Раковина и орел»

На подводной скале, близ морского берега, сидит огромная раковина. Обе створки ее величиной с умывальный таз, она так тяжела, что и взрослому человеку трудно поднять ее.

У того же моря жил орел. Он построил себе гнездо на прибрежной скале. Там сидел он по целым часам и терпеливо выжидал, не покажется ли какая-нибудь рыба или другое морское животное под водой. Тогда он, как стрела, кидался на добычу, легко хватал ее длинными когтями, рвал на куски и съедал.

Однажды орел уселся как раз против того места, где лежала раковина. Она раскрыла свои створки, как ученик книгу. Стрелой бросился орел вниз и засунул свои длинный когти между раскрытых створок, чтобы вырвать изнутри тело раковины. Но в этот момент захлопнулись тяжелые створки раковины и защемили между ними лапу с когтями.

Орел слишком поздно понял свою ошибку. Громадная раковина была для него слишком тяжела: он не мог унести ее с собой в свое гнездо. Раковина оказалась сильнее его, он даже не мог выдернуть лапу из стиснутых створок.

Напрасно кричал он и бился: раковина держала его ногу крепко. Через шесть часов вода начала прибывать постепенно затопляя скалу и наконец, покрыла раковину и хищника. Когда орел перестал шевелиться, раковина выпустила его лапу, и он мертвый, поплыл по волнам.

Четвертый текст. «Еж»

Раз поздней осенью Ольга Ивановна принесла в школу ежа. Она положила его посреди класса на пол. Еж лежал неподвижно, как какой-то колючий шар. Дети отошли от ежа подальше и притаились.

Вдруг клубочек чуть-чуть зашевелился, и из него выглянули носик пятачком и два зорких глаза. Вот еж распрямился, встал на лапки, огляделся и побежал на своих коротеньких лапках под шкаф. На бегу он так забавно сопел и хрюкал, что ребята все принялись хохотать.

Прошло несколько дней. Еж осмелел и стал вылезать из своей норы. Он бегал, нюхал, фыркал и совсем не обращал внимания на людей. Кормили ежа молоком, зеленью, хлебом. Но больше всего он любил яблоки и орехи.

Ежик прожил в школе всю зиму. А как пришли теплые весенние деньки и проснулись первые насекомые, ребята отнесли ежа в лес и выпустили его на волю.

Пятый текст. «Еж»

Раз поздней осенью Ольга Ивановна принесла в школу ежа. Она положила его посреди класса на пол. Еж лежал неподвижно, как какой-то колючий шар. Дети отошли от ежа подальше и притаились.

Вдруг клубочек чуть-чуть пошевелился и из него выглянули носик пятачком и два зорких глаза. Вот еж распрямился, встал на лапки, огляделся и побежал на своих коротеньких лапках под шкаф. На бегу он так забавно сопел и хрюкал, что все ребята принялись хохотать.

Прошло несколько дней. Еж осмелел и стал вылезать из своей норы. Он бегал, нюхал, фыркал и совсем не обращал внимания на людей. Кормили ежа молоком, зеленью, хлебом. Но больше всего он любил яблоки и орехи.

Ежик любил спать на мягком, укрыться потеплее. У него под шкафом лежала подстилка, на ней он и спал. Кроме того, он ловко запутывался в кусок старой фланели. Но ему и этого было мало. Он тащил к себе все, что плохо лежало и что было ему под силу: мешок, даже ученическую сумку.

Еж прожил в школе всю зиму. А как пришли теплые весенние деньки и проснулись первые насекомые, ребята отнесли ежа в лес и выпустили его на волю.

Шестой текст. «Лиса»

Под корнями старого дерева лисицы вырыли нору и устроились в ней жить. Весной у лисицы в норе родились лисята. Они были маленькие, слепые и совсем беспомощные. Мать-лиса ухаживала за своими детенышами, лизала их пушистую шерстку, грела своим теплом.

Когда лисята подросли, они стали вылезать из норы.

Родители приносили им живую добычу – зайчат, мышей. Лисята играли с ними, ловили их и так успешно учились охотиться.

Как-то раз лисью нору нашел старик-лесник. Спрятался он в кусты и стал караулить. Вылезли лисята из норы, а дед как выскочит из засады и накрыл пиджаком одного лисенка.

Принес деде лисенка домой. Внучата очень обрадовались зверьку. Дедушка посадил его в большой ящик. Дети стали возле него и рассматривали лисенка. Потом поставили ему блюдечко с молоком и положили кусочек мяса. Но лисенок ничего есть не стал. Он прижался в уголке ящика и испуганно смотрел на ребят.

Вечером, когда все легли спать, лисенок начал царапаться и тявкать. Он так шумел, что никому не давал покоя. Наконец, дед не вытерпел. Он встал, вынес ящик с лисенком в сарай и вернулся домой.

Утром ребята пообедали в сарай проведать лисенка. Открыли дверь, глядят, с ящика сброшена крышка, а лисенка нет. Стали искать его по сараю. Смотрят в самом углу под стеной широкая нора прорыта, прямо во двор выходит.

Жалко стало ребятам, что лисенок убежал. Куда он такой маленький денется? Пропадет, пожалуй, в лесу. Но пришел дедушка и сказал, что это не лисенок ход прокопал. Это мать-лиса за ним приходила. Услыхала, как он тявкает, пришла, подкопала и унесла лисенка.

УРОКИ

Класс 8

Урок №

Тема: Сочинение-описание по жанровой картине (В.М.Васнецов «Аленушка»)

Цели: 1. Углубить представление об описании в художественном стиле речи; формировать навыки составления сочинения-описания по картине; показать отличие картины от иллюстрации.

2. Развитие речи учащихся.

3. Воспитание интереса и любви к живописи.

Ход урока: 1. Организационный момент, отчет дежурного. Проверка домашнего задания.

2. Постановка учебной задачи. Речевая разминка.

3. Основная часть (работа по теме).

4. Задание на дом.

Оформление урока:

1. Репродукция картины В.М. Васнецова.
2. Эпиграф к уроку: «Искренность в отношении к искусству – это первое условие его понимания, но первое условие – еще не все. Для понимания искусства нужны еще знания». (Д.С.Лихачев)
3. Дидактические материалы для учащихся.

Конспект урока.

1. Речевая разминка.

- «Искренность в отношении к искусству – это первое условие его понимания, но первое условие – еще не все. Для понимания искусства нужны еще знания». (Д.С.Лихачев)

- Прочитайте высказывание академика Д.С. Лихачева вслух. Как вы его понимаете?

- Что, по-вашему, значит выражение «для понимания искусства нужны еще знания»? *(Что правильно оценить произведение искусства, нужно иметь представление о его авторе, о времени и истории создания и т.п.)*

1. Работа по теме.

1. – Какие виды искусства вы знаете? *(литература, музыка. Живопись, театр, балет, архитектура и др.)*

- Каждый вид искусства имеет свой изобразительный язык. Каков он в разных видах искусства? *(В литературе это слово, в музыке – звук, в живописи – цвет, в графике – линия и т.д.)*

- Давайте запишем слово живопись и разберем его по составу. Как вы понимаете его лексическое значение? *(«Живо пишу» или «пишу красками»).*

- Как называются произведения живописи? *(Они называются картинами).*

- А если картина воспроизведена в книге, в учебнике, в альбоме, как мы ее называем? *(Репродукцией картины).*

- Произнесите вслух слово репродукция. Запишите его. Какие орфограммы можно объяснить, а какие запомнить? *(Зная правило, можно объяснить правописание –и- после –ц-, а правописание букв –о- и –е- нужно запомнить).*

- В каком слове, обозначающем рисунок, выполненный к какому-то эпизоду литературного произведения, вы встречались с правописанием –и- после –ц-? *(В слове иллюстрация).*

2. Иллюстрация – это тоже вид искусства. Чем же она отличается от картины? *(Она создается к какому-то литературному произведению, а картина пишется и на основе жизненных впечатлений, и на основе исторических событий, и с натуры, и по мотивам произведений художественной литературы и т.д.)*

- Назовите знакомые вам иллюстрации.

- Какие картины вам известны? Кем они созданы? *(В.Васнецов «Иван-царевич на сером волке», «Богатыри», И. Шишкин «Рожь», «Корабельная роща»).*

Воспроизведены ли в вашем учебнике картины художников? Какие? На какие темы? Найдите их.

1. – Сегодня вы будете устно составлять сочинение-описание по картине В.М.Васнецова «Аленушка».

- Прежде несколько слов о художнике. Будьте внимательны: этот материал пригодится для работы над сочинением. Ваша задача – собрать рабочий материал, записывая его в тетрадь.

*Виктор Михайлович Васнецов* (показывается автопортрет или портрет, выполненный М. Нестеровым, можно использовать слайды) *родился* *на Урале, в 85 км от Вятки, в селе Рябово в многодетной семье. С детства ему привили любовь к народному творчеству и к сказкам, и к разным народным промыслам, например славилась и сейчас славится Вятка. Виктор Васнецов чувствовал и видел красоту во всем «от величайших светил до самой маленькой букашки и незаметного цветка».*

*Когда он уехал в Петербург и поступил в Академию художеств, то встретился там с художником И.Е. Репиным, скульптором М.М. Антокольским. Под их влиянием он создает первые свои картины «С квартиры на квартиру», «Преферанс»* (показываются репродукции).

*Постепенно художник увлекается историей, пишет картины на исторические темы: «После Игорева побоища» (по мотивам древнейшего памятника литературы) «Иван Грозный» и др.*

*Но главное внимание он уделял народу, его творчеству. В.М.Васнецов любил в русском народе «его богатырскую подчас размашистую натуру, его песню, сказку, его художество, наконец, многострадальную историю». И по мотивам народного творчества он создает много картин, например, «Аленушка», «Иван-царевич на Сером волке», «Ковер-самолет», «Богатыри», «Царевна-лягушка» и др.*

*Все работы В.М.Васнецова отличаются богатством красок, какой-то торжественностью, сказочностью, но в то же время и правдоподобием.*

1. - Обратимся к репродукции картины В.М.Васнецова «Аленушка».

- С каким произведением устного народного творчества ассоциируется у вас эта репродукция? Почему? *(Художник написал «Аленушку» под впечатлением известной народной сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» в 1861 году. Сейчас эта картина хранится в Третьяковской галерее).*

- Вспомните, о чем рассказывает русская народная сказка? Кто ее герои? Какое зло приключилось с ними?

- Рассмотрите репродукцию. Что на ней изображено? *(На берегу озера, на камне, сидит задумавшись, простая крестьянская девушка).*

- Вспомните содержание сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Сможете ли вы найти в ней эпизод, соответствующий картине В. Васнецова? *(Нет, в сказке по берегу пруда бегал козленок, жалобно зовущий сестрицу, а Аленушка лежала на дне пруда с тяжелым камнем на шее. Картина не соответствует сюжету сказки).*

- Задача художника-живописца иная, чем задача художника-иллюстратора. Живописец создает свой образ, а не иллюстрирует отдельные эпизоды произведения. В.Васнецов изображает не сказочный персонаж, а правдивый образ бедной крестьянской девушки, видимо, сироты.

- Как изображена Аленушка? Что можно сказать о ее одежде, позе, о выражении лица? Каково отношение к ней художника? Какие чувства вызывает она у вас? *(Аленушка изображена почти в центре картины, лицом к зрителю. У нее худые руки, она босиком, сидит на камне, подложив голову на камни. Одета девушка очень скромно, почти бедно: на ней старый пестрый сарафан и голубая кофточка. Лицо ее выражает тревогу, печаль. Особенно ярко выделяются на нем глаза. Взгляд Аленушки устремлен на воду, но она как будто не видит ее. Чувствуется, что девушка чем-то озабочена, встревожена.)*

- Художник трогательно относится к героине своей картины. Ему дорога Аленушка в ее незамысловатой одежде. Он хочет вызвать сочувствие к бедной девушке.

Картина навевает грусть. Жалко бедную девушку, которая осталась одна со своею печалью в сумрачном лесу.

- А как достигает художник такой выразительности, в передаче настроения Аленушки? Какими средствами он пользуется? *(Во-первых, по-особому строит свою картину, изобразив только девушку, во-вторых, использует определенные краски. Здесь цвет является основным изобразительным средством).*

- Как вы думаете, почему художник изображает одну девушку? *(Чтобы подчеркнуть ее одиночество, сосредоточить внимание зрителя на ней).*

- Какие краски использует Васнецов для изображения Аленушки? *(серовато-голубые для одежды, светло-розовые для лица и рук, для рисунка на сарафане, зеленые различных оттенков: от светлого до темно-зеленого, почти черного).*

- Какие слова и выражения можно подобрать, чтобы описать позу девушки? *(Низко склоненная голова, золотые волосы рассыпались по плечам, взгляд задумчивый, тоскливый).*

- Подберите эпитеты к существительному горе. *(Большое, безутешное, тяжелое, безысходное, великое и т.п.)*

- Какое из них лучше подходит для описания состояния Аленушки? *(Безутешное, безысходное).*

- Подберите синонимы к слову задумчивый. *(Тоскливый, печальный)*

- Какое из этих слов точнее передает состояние девушки? *(Печальный взгляд).*

- Опишите пейзаж, на фоне которого изображена наша героиня.

Вспомните, что такое пейзаж, каково его название? *(Пейзаж – это изображение природы для того, чтобы передать настроение картины).*

*(Аленушка сидит на сером камне на берегу озера, вода в котором черная. Кругом темный смешанный лес, побуревшая трава, пожелтевшая зелень. Желтоватые листья, плывущие по воде, как бы олицетворяют слезы девушки – крестьянки, ее печаль. Тонкие согнувшиеся ветки осинок, опустившиеся в воду, подчеркивают беззащитность, одиночество Аленушки).*

- Какое время года изобразил художник? По каким признакам можно это определить? *(Художник изобразил осень, раннюю осень – мы видим желтоватые листья, слегка побуревшую траву. Небо хмурое, холодное, осеннее)*

- Почему Васнецов выбрал именно осенний пейзаж? *(Осенняя природа увядает, навевает грусть. И это подчеркивает душевное состояние девушки, которая только ей одной доверила свое безутешное горе).*

- Подберите теперь эпитеты к словам небо *(Осеннее, хмурое, неприветливое, унылое, серое); озеро (глухое, глубокое, бездонное); вода (темная, почти черная, холодная, неподвижная, застывшая, манящая); лес (мрачный, темный, глухой, угрюмый, таинственный).*

Выберите из них наиболее точно передающие состояния героини, используйте их в своем сочинении-описании.

- Мы выяснили, что картина написана на сюжет народной сказки. А как вы ее воспринимаете: как сказочную или как правдоподобную? *(Как правдоподобную, реалистическую картину. Здесь все правдиво, чувствуется большая любовь Васнецова к простым людям, к родной природе).*

- Что же все-таки связывает картину с русской народной сказкой?

5. – Проверим наши рабочие материалы. (Отвечают 2-3 ученика, зачитывая записанные слова и словосочетания).

- Составим план к сочинению-описанию. Вспомните, о чем мы говорили на уроке.

Примерный план

1. Слово о художнике В. Васнецове.
2. Описание картины «Аленушка»: внешний вид и выражение лица девушки, ее поза, пейзаж.
3. Впечатление от картины.

- Составьте по плану устное сочинение-описание (Прослушивание и рецензирование одной - двух работ учащихся).

3. Задание на дом.

Написать сочинение-описание картины, изменив последовательность подпунктов 2-й части плана: вначале описать пейзаж (лес, озеро), а затем Аленушку.

Класс 6. Итоговое занятие по русскому языку.

Урок №

Тема: Правописание гласных и согласных в приставках

Цели: 1. Повторить сведения о приставке как значимой части слова и правописания приставок, известные по курсу начальной школы и приобретенные в разделе «Словообразование».

2. Коррекция основных мыслительных процессов.

3. Воспитание внимания к живой природе, основываясь на миниатюре М.М. Пришвина «Дятел»

Ход урока: 1. Организационный момент. Отчет дежурного. Проверка домашнего задания.

2. Постановка учебной задачи.

3. Основная часть (работа по теме).

4. Задание на дом.

Оформление урока: 1. Рисунок дятла на доске или ватмане.

2. Список приставок.

3. Дидактический материал для учащихся.

План урока.

1. Проверка домашнего задания, в частности знаний о приставке в составе слова и учебно-языкового умения ее выделять.
2. Начало работы с опорным текстом. Стимулирование интереса учащихся к уроку.

А. Подготовка к слушанию текста. Вопросы учителя (ответы учащихся):

- Приходилось ли вам наблюдать за птицами в деревне, в бору?

- Видели ли вы дятла? Где и когда?

- Какой он?

- Чем интересно его поведение?

Слово учителя: А теперь послушайте, что и как написал о дятле М.М.Пришвин. Его небольшая художественная зарисовка так и называется «Дятел».

Б. Выразительное чтение текста учителем. Эмоциональное и эстетическое восприятие текста (на слух).

*Дятел*

*Видел дятла: короткий - хвостик ведь у него маленький, летел, насадив на клюв большую еловую шишку. Он сел на березу, где у него была мастерская для шелушения шишек. Пробежал вверх по стволу с шишкой на клюве до знакомого места. Вдруг видит, что в развилине, где у него защемляются шишки, торчит обработанная и несброшенная шишка и новую шишку некуда девать. И – горе какое – нечем сбросить старую: клюв-то занят.*

*Тогда дятел, совсем как человек бы сделал, новую шишку зажал между грудью своей и деревом, освободил клюв и клювом быстро выбросил старую шишку. Потом новую поместил в свою мастерскую и заработал.*

*Такой он умный, всегда бодрый, оживленный и деловой.*

Вопросы по тексту.

- О чем рассказывает М.М. Пришвин?

- Что особенно привлекло внимание писателя?

- Кто из вас запомнил, как просто и необычно начинается рассказ Пришвина?

- Воспроизведите начало текста (с помощью учителя). После 2-3 ответов учитель открывает запись на доске (раздать листки) и показывает первое предложение текста, просит прочитать его выразительно.

1. Работа по теме урока.
   * Объявление и запись темы «Правописание гласных и согласных в приставке».
   * Задание: найдите слово с приставкой в записанном предложении, запишите его, условно обозначьте приставку *(насадив).*
   * Решение грамматической задачи: докажите, что выделенная в слове часть основы действительно является приставкой *(насадив, посадив, усадка, высадка, пересадка, подсадить и др.).*
   * Какие из приставок содержат орфографическую задачу? Как решается эта орфографическая задача?
   * Работа над орфографическим правилом (по учебнику) и графическим обозначением орфограммы.
   * Внимание к списку приставок (кроме приставок на з, с) в учебнике.
2. Тренировочные упражнения.

* Запись под диктовку предложений с заданием: обозначьте графически орфограмму «Гласные и согласные в приставках».

*Он сел на березу, где у него была мастерская для шелушения шишек. Пробежал вверх по стволу с шишкой на клюве до знакомого места. Вдруг видит, что в развилине, где у него защемляются шишки, торчит обработанная и несброшенная шишка и новую шишку некуда девать.*

- Объясните правописание приставок.

- Укажите предлоги. Как их отличить от приставок?

(Попутно может быть выполнен синтаксический разбор первого предложения: полный или частичный).

* Внимание к следующему предложению из текста, заранее записанному на доске.

*И – горе какое – нечем сбросить старую: клюв-то занят.*

- Найдите слово с приставкой на изученное правило *(сбросить).*

Объясните ее написание. Допишите свои 10 слов с приставкой с.

- Почему слово занят не требует применения орфографического правила к приставке в нем?

* Выборочная запись слов с приставками и обозначение в них орфограммы (образец в учебнике) во время медленного чтения второго абзаца учителем (совсем, сделал, зажал, освободил, выбросил, поместил, заработал). Проверка сделанной записи с комментированием орфограммы.

1. Итоги урока.

* Вывод по орфографической части урока: воспроизведение правила написания гласных и согласных в приставках.
* Вывод по работе с текстом: чтение последнего предложения и обсуждение роли концовки текста в структуре и содержании текста.

*Такой он умный, всегда бодрый, оживленный и деловой.*

* Контрольный вопрос: какое слово в предложении подтверждает изученное правило? (оживленный).

6. Окончание работы с текстом. Творческая работа учащихся.

* Выразительное чтение миниатюры М.М. Пришвина одним из учащихся. По окончании чтения ставятся общие вопросы:

Какова тема текста?

Что заинтересовало писателя в поведении птицы?

С каким отношением к живой природе он рассказывает о дятле?

Какова основная мысль?

Каковы тип и стиль речи (для сильных учащихся)?

* Настрой на самостоятельную работу, вопросы учащимся, постановка задания для творческой работы:

- Приходилось ли вам наблюдать за дятлом или другой птицей?

- С каким конкретным случаем связано это наблюдение?

- Что вас заинтересовало в поведении птицы? Расскажите об этом сильным учащимся, можно предложить написать небольшое сочинение.

(Возможен другой вариант: Расскажите об отношении писателя М.М.Пришвина к живой природе, основываясь на прочитанной миниатюре).

* Письменная работа учащихся – небольшой текст на тему, связанную с наблюдениями в природе на основе личных впечатлений от прочитанной миниатюры писателя. Дополнительное задние: укажите слова с приставками, обозначьте графически орфограмму, гласные и согласные в приставках.
* Чтение двух-трех текстов учащихся.

7. Домашнее задание по учебнику: параграф, правила, упражнение.

**Класс 7. Урок чтения.**

**Урок N**

Тема: «Хамелеонство» в рассказе и в жизни.

(А.П. Чехов «Хамелеон»)

Цели: 1. Показать мастерство писателя в изображении «хамелеонов».

2. Развитие речи учащихся.

3. Обратить внимание учащихся на художественные средства изображения смешного в рассказе «Хамелеон»

Ход урока: 1. Организационный момент.

Отчет дежурного.

Проверка домашнего задания.

2. Постановка учебной задачи.

Речевая разминка.

3. Основная часть.

Беседа.

Выводы

Домашнее задание.

Оформление урока: 1. Портрет А.П. Чехова.

2. Эпиграф к уроку:

«Чехов писал печальные книги для веселых людей. Мир для него смешон и печален одновременно, но, не заметив его забавности, вы не поймете его печали, потому что они нераздельны»

В.В. Набоков.

Ход урока. Беседа:

Учитель: Какой жизненный принцип избрал для себя Чехов? *(Перед Богом сознавать свое ничтожество, а достоинство - перед людьми)*

- Человеческое достоинство – это та проблема, которая в той или иной степени находит отражение почти во всех произведениях А.П. Чехова. Какое воплощение они нашла в рассказе «Хамелеон»? *(Человек, лишенный достоинства, сознает свое ничтожество перед сильными мира сего. Поэтому Очумелов и Хрюкин меняют свое мнение и, соответственно, поведение в зависимости от обстоятельств. Хохот толпы – достойная им награда).*

- Почему рассказ назван «Хамелеон»? *(Очумелов, в зависимости от того, кто является хозяином собаки, меняет свое поведение, демонстрируя свою угодливость по отношению к возможному хозяину – генералу. Превращения Очумелова послужили основой для названия рассказа).*

- Сколько раз и в связи с чем Очумелов меняет «окраску»? (*Шесть раз полицейский надзиратель меняет свое поведение, показывая то деспотическую сущность, то рабскую).*

- Из персонажей рассказа только ли Очумелов принадлежит к разряду «хамелеонов». *(В соответствии с поведением Очумелова меняется и поведение Хрюкина. У читателя создается впечатление, что подробные превращения с людьми, были типичны для того времени).*

- Сопоставьте название рассказа с характерами Очумелова и Хрюкина – как характеры связаны с идеей рассказа? *(Все подчинено основной идее: высмеять деспотизм и рабскую угодливость, человеческое хамелеонство).*

*-* М. Горький писал А.П. Чехову: «Огромное вы делаете дело вашими маленькими рассказиками – возбуждая в людях отвращение к этой сонной полумертвой жизни». Можно ли эти слова отнести к рассказу «Хамелеон»? *(Запуганность, забитость жителей городка, отсутствие в нем активной жизни нарисованы автором в первых же строчках рассказа: «Кругом тишина… На площади ни души», т.е. «полумертвая жизнь».)*

- Как изображена толпа? Кому она сочувствует? Над кем смеется? *(Вначале толпа выживает, боится. Явно выразить свое отношение. Затем смелеет, а в итоге «хохочет над Хрюкиным»).*

- Что составляет комедийную основу рассказа? *(Смешное в рассказе составляет несоответствие незначительного вопроса о принадлежности собаки, но важного для персонажей, серьезному, страшному тону обсуждения этой «проблемы»).*

- Что показалось вам смешным в рассказе? *(Сама история, название рассказа, поведение Очумелова и Хрюкина).*

- Какие средства использует автор для создания комического текста? *(Комический эффект вызывает уже само название рассказа. Чехов использовал такой распространенный литературный прием, как «говорящие фамилии»: Очумелов – от слова «очуметь», потерять соображение, одуреть; Хрюкин – от слова «хрюкать» (не случайно Очумелов о нем говорит: «… а ежели каждая свинья…»)*

- Чехов любил строить свои рассказы на диалогах. Проследите как создаются речевые характеристики в «Хамелеоне», как меняется интонация персонажей. *(Диалоги зачитываются в лицах, проводится работа над выразительным чтением, над речевой характеристикой действующих лиц)*

- А.П. Чехов, призванный мастер художественной детали. Какая деталь в рассказе подчеркивает превращения Очумелова? *(Всякий раз, когда Очумелов меняет свое мнение, он снимает или надевает свою шинель, которая выполняет в рассказе как бы роль окраски хамелеона).*

- Какие еще художественные детали в рассказе обращают на себя внимание, помогают создать комический эффект? *(Изображение виновника скандала – «белого, борзого щенка с острой мордой и желтым пятном на спине». Щенок с выражением «тоски и ужаса» в слезящихся глазах явно не мог никого серьезно укусить. Один его вид вызывает сочувствие и свидетельствует о комичности создавшейся ситуации)*

- У А.П.Чехова все детали значимы. Писатель был убежден, что краткость – сестра таланта. Поэтому в предельно краткой форме ему хотелось многое сказать, отсюда внимание к художественной детали. Какая деталь в самом начале рассказа помогает в большой степени раскрыть образ Очумелова? *(Описание Очумелова с узелком в руках и городового Елдырина с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником, свидетельствует о том, что представители власти, пользуясь своим служебным положением, выполняют свои обязанности небескорыстно).*

- Особенность творчества А.П. Чехова заключается в том, что «мир для него смешон и печален одновременно», в произведениях автора сочетаются юмор и сатира. Если юмор – это веселая, но безжалостное обличение пороков. Каков характер смешного в «Хамелеоне»: что мы здесь видим – безобидную насмешку или безжалостную сатиру? *(В «Хамелеоне», как и в других рассказах, автор использует сочетание сатиры и юмора, хотя в большей степени он обличает пороки, чем просто весело смеется над ними).*

- Чем интересен рассказ сегодня? Встречается ли «хамелеонство» в нашей жизни? *(Во все времена актуален вопрос чести и достоинства, холопской угодливости и подлой лести. Поэтому рассказ интересен и современному читателю).*

Выводы:

Рассказы А.П.Чехова живут и сегодня. Они удивительно современны по содержанию и по форме. Автор не ставит в них глобальные проблемы, касающиеся всего человечества. Чехова интересует конкретный человек и его «маленькие проблемы». А они не подвластны времени.

Тонким юмором, порой грустью овеяны рассказы писателя. И от этого они становятся добрыми. Первый русский юморист после Гоголя, заразивший своим чеховским смехом не только современников, но и миллионы их внуков и правнуков», - писал о Чехове К. Чуковский.

Будем надеяться, что своим смехом Чехов заразил и вас!

Домашнее задание.

1. Сделать иллюстрацию к самому смешному эпизоду в рассказе «Хамелеон».
2. Прочитать другие рассказы А.П. Чехова («Злоумышленник», «Хирургия», «Налим»), подумать над ними.