Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное управление образования Псковской области

**Главная аттестационная комиссия**

**Особенности словарной работы на уроках чтения и русского языка с учащимися 1 классов специальной (коррекционной) школы IV вида**

ТВОРЧЕСКАЯ РАБОТА

Исполнитель: О.И. Коршакова

Научный консультант: доцент кафедры педагогики и

психологии начального и дошкольного образования

ПГПУ им.С.М. Кирова,

кандидат педагогических наук

Домбек Светлана Олеговна

Псков, 2010

**Содержание**

Введение

Глава 1. Своеобразие речевого развития, словарного запаса младших школьников с нарушением зрения и содержание словарной работы с ними

1.1 Особенности развития речи детей с нарушениями зрения

1.2 Содержание и задачи словарной работы в начальных классах коррекционных школ

Глава 2. Коррекционная направленность словарной работы на уроках чтения и русского языка в 1 классе специальной (коррекционной) школы IV вида

2.1 Особенности словарной работы на уроках чтения и русского языка в 1 "Б" классе (2007\08 уч. г) в ГОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 7 IV вида" г. Пскова

2.2 Методические рекомендации учителям по проведению словарной работы в 1 классах коррекционных школ IV вида

Заключение

Список литературы

## Введение

Словарные занятия на уроках русского языка в начальных классах являются одним из основных звеньев многогранной и разнообразной по своим видам работы по развитию речи учащихся. Направленная на расширение активного словаря детей и на формирование у них умения использовать в своей речевой практике доступные их возрасту и развитию лексические ресурсы родного языка, работа над словом на начальной ступени школьного обучения должна быть той первоосновой, на которой строятся занятия по русскому языку. Вот почему работа над словом при обучении русскому языку "заслуживает не меньшего к себе внимания, чем чисто грамматическая; она нужна и для усвоения навыков, и для умственного развития, и для понимания многих грамматических явлений".

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы в учреждениях для детей с нарушением зрения является формирование у них правильной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка.

Деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается. Овладение речью и ее функциями, а также структурой происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

В целом речь детей с нарушением зрения при правильном формирующем воздействии педагогов и родителей может достичь нормального уровня и послужить мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности детей во всех видах деятельности.

Целью нашего исследования является разработка методических рекомендаций для учителей по проведению словарной работы в специальной (коррекционной) школе IV вида на уроках русского языка в начальной школе.

Перед собой мы выдвинули следующие задачи:

изучить психологическую, дидактическую, методическую, специальную литературу по проблеме исследования;

рассмотреть особенности развития речи детей с нарушением зрения;

разработать ряд занятий, упражнений по русскому языку для 1 класса специальной (коррекционной) школы IV вида, которые носили бы коррекционную направленность;

на основе полученных теоретических и практических знаний, выводов, разработать методические рекомендации для учителей 1 классов специальной (коррекционной) школы IV вида по проведению словарной работы на уроках русского языка.

В ходе нашей работы мы планируем воспользоваться теоретическими (изучение и анализ литературы по проблеме исследования) и практическими (разработка и внедрение методических рекомендаций для учителей) методами.

В качестве опытно-экспериментальной базы мы намерены использовать работу с учащимися 1 "Б" класса (2007/08 уч. год) ГОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №7 IV вида" г. Пскова.

Работа включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы, приложения.

## Глава 1. Своеобразие речевого развития, словарного запаса младших школьников с нарушением зрения и содержание словарной работы с ними

## 1.1 Особенности развития речи детей с нарушениями зрения

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его со взрослым. Передать опыт, накопленный человечеством, можно не иначе, как с помощью языка. В начальной школе ученики, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения - устной речью. Но речь - это не только средство общения, но и орудие мышления, творчества, носитель памяти, информации, средство самопознания, саморазвития и т.д., то есть полиморфная деятельность. Осуществляется речь с помощью системы условных символов, называемых языком и имеющих для определенной группы людей тот или иной смысл. Любой язык, несмотря на индивидуальные различия, содержит следующие составные части: фонетика, лексика, грамматика. Когда мы говорим о развитии речи школьника, которое еще не закончено, то понимаем под этим совершенствование всех указанных компонентов языковой системы. Развитие у детей связной выразительной речи необходимо рассматривать как существенное звено воспитания культуры речи. Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные для данной ситуации общения свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. [16, 87]

Поскольку деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями, а также структурой происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья. [16, 55]

Овладение фонетической стороной речи, с которого начинается усвоение родного языка, т.е. формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанное на слуховом восприятии, протекает у слабовидящих и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Это есть следствие полного или частичного нарушения возможности визуально отражать артикуляторные движения вступающих в речевой контакт со слепым ребенком окружающих его людей. Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушениями зрения проблемы со звукопроизношением встречаются в 2 раза чаще, чем в норме. Это неправильное произношение свистящих и шипящих звуков (с, з, ш, щ, ж, ч); неправильное произношение звуков л, р и других. Кроме того, дефекты речи тормозят психическое развитие слепых детей, причем в большей степени, чем нормально видящих. Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, что затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, негативизм). [4, 17]

На основе развивающегося у ребенка к концу первого года жизни фонематического слуха и формирования голосового аппарата начинается овладение смысловой речью. Выделение и развитие обозначающей функции речи относится примерно к полутора годам и характеризуется быстрым ростом словарного запаса, одновременно с которым происходит и овладение грамматическим строем родного языка. Выпадение или серьезные нарушения функций зрения ограничивают количество воспринимаемых объектов, затрудняют выделение многих существенных и, что также весьма важно, оказывающих сильное эмоциональное воздействие свойств и качеств предметов (например, цвет). Это ведет к замедлению процесса познания действительности и, следовательно, сказывается на темпах речевого развития.

Степень соотнесенности слова и образа характеризует качественную сторону словарного запаса. Процесс усвоения значения слов начинается с соотнесения звучания слова с чувственно воспринятыми свойствами объекта, а овладение их обобщенным значением опирается на обобщение чувственных данных. Только на этой основе становится впоследствии возможным овладение обобщенным значением слов независимо от конкретных ситуаций. Следовательно, чем богаче чувственный опыт, чем многообразнее отражается в восприятиях и представлениях окружающий мир, тем шире возможность овладения обобщенным значением слов и выше его уровень. Ограниченная возможность чувственно познать значительное количество объектов и явлений и их свойств лишает слабовидящих возможности произвести сопоставление усвоенных слов с обозначаемыми объектами и, следовательно, обедняет значения слов. Несмотря на то, что дети обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, их знания при тщательной проверке часто оказываются вербальными, не опирающимися на конкретные представления, а значение слов либо неправомерно сужается - слово остается как бы привязанным к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации, либо чрезмерно отвлекается от своего конкретного содержания, тем самым утрачивая свое значение. [16]

У детей с нарушениями зрения наблюдаются нарушения словарно - семантической стороны речи, формализм употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками. Усваивая новое слово, например, "воробей", ребенок с нарушениями зрения, который никогда не видел эту птицу, не знает ее признаков. При этом он может весьма активно употреблять это слово, не имея точного представления об этой птице. Даже при рассматривании картинки с изображением воробья дети отмечают лишь наличие головы, туловища, крыльев и ног, а наиболее характерные признаки - форма, величина, окраска оперения - остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

Усвоение грамматического строя речи происходит в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и последующего подражания. При нормальном общении с окружающими слабовидящие дети имеют все условия для успешного овладения грамматическим строем. Но достаточно часто дети с нарушением зрения оказываются в условиях, резко ограничивающих возможность общения, что отрицательно сказывается на формировании у них речевых навыков и языкового чутья.

Накопление словарного запаса и усвоение грамматического строя речи родного языка способствуют развитию связной речи. Понимание и овладение связной речью, несмотря на ряд перечисленных особенностей, осуществляется у детей с нарушениями зрения по тем же закономерностям, что и у нормально видящих. Но недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла некоторых слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Устная речь детей с нарушениями зрения часто бывает сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не всегда планируют свое высказывание. Ранняя коррекционная работа позволяет преодолеть задержки в речевом развитии и достигнуть уровня нормы.

В специфику развития речи слепых и слабовидящих детей включаются особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения - мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи, а также на внешнем оформлении речи. Дети не воспринимают или недостаточно хорошо воспринимают массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения. Не пользуясь в своей речи этими средствами, они существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной. [12, 47]

Дети с амблиопией и косоглазием имеют общие особенности в развитии речи со слабовидящими. Монокулярный характер зрения таких детей отрицательно сказывается на формировании зрительно - пространственных представлений об объеме, протяженности и трехмерности пространства. Кроме того, в период лечения методом прямой окклюзии в рабочем состоянии оказывается глаз с наименьшей остротой зрения. Нарушения зрения детей с амблиопией и косоглазием сказывается прежде всего на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в необычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются основой накопления в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника. Недостаточное осознание семантики понятий приводит к формальному усвоению знаний. Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведет к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности.

Речь детей с нарушениями зрения, как и речь нормально видящих, выполняет такие функции, как коммуникативную, регулирующую, познавательную, обозначения, обобщения, абстрагирования. Тифлопедагогами и тифлопсихологами убедительно показано, что речь детей с нарушениями зрения несет в себе еще одну функцию - компенсаторную, так как речь способна совместно с мышлением давать направление чувственному познаванию. Этим самым восполняются пробелы, имеющиеся при полной или частичной утрате зрения, когда целый ряд предметов или явлений окружающего мира оказывается недоступным для полного их восприятия сохранными органами чувств. Благодаря речи человек, пользуясь не только своим чувственным опытом, но и словом, глубже проникает в явления и предметы окружающего мира, познает их. Именно поэтому выпадение или сокращение зрительных ощущений не исключает возможностей приобретения знаний об окружающем мире. Таким образом, компенсаторная функция речи направлена на активизацию познавательной деятельности. В таких условиях речь становится средством познания, она начинает играть огромную роль в формировании личности ребенка.

Овладение речью детьми с нарушениями зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и зрячими детьми соответствующего возраста. В целом их речь при правильном формирующем воздействии педагогов и родителей может достичь нормального уровня и послужить мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности детей во всех видах деятельности.

## 1.2 Содержание и задачи словарной работы в начальных классах коррекционных школ

Многообразие семантики слов и их сложность в структурно-грамматическом отношении являются причиной того, что многие слова оказываются детям незнакомыми со стороны их лексического значения или же трудными по своим грамматическим формам, или по произношению и нормативному ударению, или, наконец, по написанию (слова с непроверяемыми орфограммами). В зависимости от того, какие именно стороны того или другого слова (значение, грамматические формы, произношение, написание) являются затруднительными для учащихся, словарная работа будет преследовать различные цели и иметь разное содержание. [2, 48]

Словарная работа может быть направлена на ознакомление учащихся с лексическим значением новых для них слов или слов, значение которых дети понимают неправильно.

Словарная работа может преследовать цели грамматические, а именно: усвоение детьми в отдельных словах некоторых грамматических форм, образование которых вызывает у детей затруднения. Так, например, учащиеся неправильно образуют грамматические формы таких глаголов, как стереть ("стери" с доски), пахать (колхозники "пахают"), бежать (они "бежат" выбегут), падежные формы существительных (был у "сестре"), и др.

Словарные упражнения могут проводиться с целью обучения детей правильному орфоэпическому произношению отдельных слов и прежде всего соблюдению в словах нормативного" ударения, например: гусеница, щавель, ракушка, портфель, магазин, километр и др.

Для усвоения правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами необходимо проводить и планомерную словарно-орфографическую работу.

Школьная программа по русскому языку для начальных классов вовсе не предусматривает сообщения детям каких-либо теоретических сведений по лексике, а лишь предполагает проведение наблюдений и упражнений словарного характера в связи с изучением грамматики и правописания. Эффективность подобных упражнений будет зависеть от того, проводятся ли они планомерно и систематически на протяжении всех лет обучения или носят случайный характер и насколько педагогически целесообразно построена эта работа. Требование целесообразной организации словарных занятий можно лучше всего реализовать в том случае, если лексические упражнения с детьми проводить преимущественно на том лексическом материале, который содержится в учебных книгах по русскому языку. Именно лексикон этих книг (учебников для I и II классов и учебного пособия для III класса), по которым работают дети, и должен определяться тот круг слов, которые отбирает учитель для лексических упражнений с учащимися. Направляя внимание детей на сознательное и прочное усвоение затруднительных, но жизненно необходимых им слов, включенных в тексты учебной книги, учитель тем самым легко свяжет словарные упражнения с содержанием занятий по русскому языку. Так работа над словом становится обязательным компонентом в структуре урока русского языка, органически включаясь в его содержание. [3]

Разумеется, наряду с учебником учитель должен иметь в виду и другие источники обогащения детского словаря. Так, например, для лексической подготовки к творческим работам (изложениям и сочинениям) нередко используются непосредственные наблюдения детей над окружающей природой и трудовой деятельностью людей; необходимый словарный материал для творческой работы учащимся могут дать также экскурсии, предметные уроки, картины, радиопередачи, телевидение.

Как было отмечено выше, основной задачей словарной работы в начальных классах является обогащение активного словаря детей. А так как активный словарь учащихся "обогащают только такие виды работ, которые предполагают выяснение семантики, лексического значения слова" (1), то, очевидно, учитель и должен, опираясь на лексику учебной книги по русскому языку, отобрать для лексических упражнений с детьми круг таких слов, которые нуждаются в разъяснении или уточнении их значения. Встречая подобные слова в книге для чтения или в текстах упражнений учебника по русскому языку, учащиеся не соотносят их с теми предметами, явлениями, качествами, действиями, наименованиями которых эти слова являются, а следовательно, не соотносят их и с теми понятиями, которые такие слова выражают. Непонимание смысла слов и неумение употреблять их в речи самым отрицательным образом сказывается на успехах познавательной деятельности детей и на их речевом развитии. "Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, - писал К.Д. Ушинский, - темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета". [9, 69]

Нужно сказать, что анализ лексики учебников и учебного пособия по русскому языку для начальных классов, составленных в соответствии с требованием новой, ныне утвержденной программы, показывает, что словарный состав текстов, имеющихся в учебных книгах, понятен и вполне доступен для учащихся младшего возраста. Подавляющее большинство слов, включенных в тексты упражнений, являются словами общеупотребительными, дети их не только хорошо понимают, но и свободно пользуются ими в своей речи, употребляя их правильно и в точном значении. Подобные слова, являясь полноценными в словарном запасе детей, вовсе не требуют специальной работы над их семантикой.

Однако наряду со словами, детям хорошо знакомыми, в текстах многих упражнении встречаются и такие слова, которые детям неизвестны или малознакомы и потому нуждаются в разъяснении или уточнении их лексического значения. К таким словам относятся разные группы слов. Так, например, дети не понимают значения слов устаревших, вышедших из употребления или же малоупотребительных.

Отбирая из текстов упражнений незнакомые или малознакомые слова для разъяснения их лексического значения, учителю следует принимать во внимание, насколько необходимо для речевой практики ученика то или другое незнакомое слово и следует ли его им данном году обучения включать в активный словарь детей.

Среди непонятных или малопонятных детям слов в текстах упражнений учебных книг по русскому языку, по которым учатся дети, чаще всего встречаются слова, употребленные в переносном значении. Одни из них получили широкое распространение в языке, вошли в общее употребление, стали привычными и перестали восприниматься как образные, переносные значения слов, например: ножка стола, горлышко бутылки, часы идут и многие другие. Это метафоры языка. Их переносное значение легко воспринимается непосредственно, без всякого сопоставления с прямым значением данного слова. Смысл подобных метафор обычно легко понимается и детьми. Поэтому такие метафоры, как солнце встает, снег идет, город растет, не нуждаются в объяснении их значения.

Иначе обстоит дело с метафорами стилистическими, в которых переносное значение слова воспринимается на основе его прямого значения. Такие метафоры, создавая "впечатление свежести, обновленного употребления слова", служат одним из приемов образной речи. Наблюдения над стилистическими метафорами, разъяснение их смысла в сопоставлении с прямым значением - важнейшее средство обогащения словаря учащихся. Поэтому такие метафоры, как поет зима, аукает, мохнатый лес баюкает; ель надломленная стонет; под ледяной корой ручей немеет; мороз разлит в воздухе и мн. др., дают учителю большие возможности для проведения интересной и важной работы по воспитанию у детей навыков выразительной речи.

Лексическое значение незнакомых или малознакомых детям слов нередко подсказывается контекстом, и в этих случаях они могут уяснить смысл такого слова самостоятельно, без специальных разъяснений со стороны учителя. Значение же тех слов, смысл которых контекстом не подсказывается, обязательно разъясняется учителем.

Методикой разработано немало приемов объяснения детям непонятных слов. Эти приемы будут разными в зависимости от характера и семантики слова. Так, для слов с предметным значением лучше всего предложить детям наглядное объяснение, показав им или сам предмет, обозначаемый данным словом, или его изображение на рисунке. О значении рисунка для объяснения непонятных слов К.Д. Ушинский писал следующее: "Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов - и ребенок усвоит их на лету". [9]

В работе с детьми с нарушенным зрением осуществляется специальная коррекционная работа по обогащению зрительных впечатлений о предметном мире, демонстрируя пособия, отражающие соотнесение формы фигур с реальными предметами, конкретизируя тем самым предметные представления детей. Например, в решении задач обобщения и классификации можно использовать различного назначения перфокарты. Например, "На что похоже?" (предмет, его форма), "Чем отличаются?", "Геометрическое лото". Все задания при этом должны предусматривать обозначение объектов окружающего мира.

В тех же случаях, когда наглядное объяснение семантики слова не представляется возможным, учителю следует раскрыть содержание непонятного детям слова путем краткого словесного толкования, использовав для этого один из способов (наиболее подходящий для данного случая) так называемых "семантических определений" слова.

Применение учителем в процессе лексических занятий с детьми рассмотренных способов объяснение лексического значения незнакомых слов обеспечит не только понимание и усвоение учащимися необходимой им лексики, но и будет способствовать расширению и углублению представлений у детей, формированию у них понятий, связанных с теми или другими словами.

Надо иметь в виду, однако, что только ознакомление с семантикой слова, обогащая словарный запас учащихся новыми лексическими единицами, еще не делает их принадлежностью активного словаря школьника. Слово не может быть усвоено вне сочетания его с другими словами, без употребления его в речи, и основное назначение лексических упражнений состоит в том, чтобы учить детей правильному и точному употреблению слов в речи. Поэтому, во-первых, нецелесообразно проводить лексические упражнения на отдельных словах, изолированных от предложения или от текста в целом, в состав которого входит данное слово; во-вторых, после того как значение слова будет разъяснено, необходимо упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений, показывающих, с какими именно словами может сочетаться в речи новое слово. Без знания сочетаемости каждого такого слова с другими словами учащиеся не научатся правильно и точно употреблять изученные слова в своей речи. [3]

Наряду с задачами обогащения активного словаря учащихся лексические упражнения могут преследовать цели усвоения детьми грамматических норм литературного языка. Здесь имеются в виду отдельные слова, которые являются для детей трудными **по** своим грамматическим формам. Чаще всего отклонения **от** литературной нормы наблюдаются у детей при образовании формы именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных и формы 3-**го** лица множественного числа отдельных глаголов. Так, например, дети часто допускают ошибки в образовании формы именительного падежа множественного числа у таких существительных, как арбуз (мн. - ы), ветер (мн. - ы), инженер (мн. - ы), **катер** (мн. - а), слесарь (мн. - и и - я,) токарь (мн. - и и - я), циркуль (мн. - **и),** якорь (мн. - я).

Объектом словарной работы может стать и устное слово в случаях, где дети нарушают в нем нормы литературного произношения и ударения.

Обучать детей правильному, в соответствии с нормами литературного языка, произношению слов, как указывается в программе, надо все время на протяжении всех четырех лет обучения. Для этого вовсе не требуется проводить специальные занятия по орфоэпии. Практическое усвоение литературного произношения слов может успешно осуществляться попутно с занятиями по грамматике и орфографии и органически включаться в содержание уроков по русскому языку. В одних случаях учителю придется дополнительно использовать на уроках русского языка те слова изучаемой речи, которые учащиеся произносят неправильно, указать на их правильное произношение и поупражнять детей в этом. [2]

Школьная программа по русскому языку для начальных классом указывает, что на каждом году обучения должны проводиться словарно-орфографические упражнения, в процессе которых усваиваются слова с непроверяемыми написаниями данные в специальных списках для каждого класса.

Специфика этих написаний состоит в том, что они не охватываются орфографическими правилами и могут быть усвоены только путем орфографического изучения каждого слова в от дельности с применением при этом разнообразных упражнений и с использованием орфографического словаря.

Специфика работы с детьми, имеющими нарушения зрения, заключается в том, что она требует знаний в области офтальмологии, тифлопедагогики, владения соответствующими приемами обучения, применение специальных средств наглядности.

## Глава 2. Коррекционная направленность словарной работы на уроках чтения и русского языка в 1 классе специальной (коррекционной) школы IV вида

## 2.1 Особенности словарной работы на уроках чтения и русского языка в 1 "Б" классе (2007\08 уч. г) в ГОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 7 IV вида" г. Пскова

Практически 80% детей младшего школьного возраста с проблемами зрения имеют нарушения речи. Коррекционная работа с этой категорией детей должна осуществляться силами логопеда, тифлопедагога и учителя. Занятия должны дифференцироваться с учетом состояния зрительной функции, уровня развития речи детей, способов их восприятия и индивидуальных особенностей. По определению Р.Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром аномалии. Это объясняется тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. У детей с нарушениями зрения чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развитая мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере.

Нечеткость, узость восприятия затрудняет узнавание предметов, их форм, характерных внешних признаков. Дети не видят строки, путают сходные по начертанию буквы, теряют и повторяют строчки при чтении, не замечают знаков препинания, неправильно произносят слова. У слабовидящих детей отмечаются трудности фонетико-фонематического и артикуляционного порядка. Часто возникают проблемы лексико-грамматического свойства. При зрительной работе у слабовидящих детей быстро наступает утомление, снижается работоспособность.

Работа с детьми с нарушениями зрения требует знаний в области офтальмологии, тифлопедагогики, владения соответствующими приемами обучения, применения средств наглядности. Учитель в коррекционном учреждении корректирует произносительную сторону речи, развивает речь, познавательную деятельность и активизирует двигательную сферу ребенка. В системе занятий осуществляется комплексный подход к коррекции нарушения развития детей силами логопеда, тифлопедагога, психолога, учителя и ряда других специалистов.

Одним из самых важных показателей уровня развития речи является словарный запас ребенка, активный и пассивный. Активный словарный запас включает слова, которые используются в устной речи и письме. Пассивный словарный запас включает в себя слова, которые человек узнаёт при чтении и на слух, но не использует их сам в устной речи и письме. Пассивный словарный запас больше активного словарного запаса в несколько раз.

Поэтому перед тем, как приступить к занятиям, в которых большое место будет отводиться словарной работе коррекционной направленности, мы проверим каков уровень развития активного и пассивного словарного запаса учеников 1 "Б" класса (2007\08 уч. г.).

Для этого мы использовали 2 методики: методика "Определение активного словарного запаса" и Методика "Выяснение пассивного словарного запаса" (Прил.1,2).

Полученные результаты представлены в Приложении 10. Из них видно, что большинство учеников имеют средний уровень развития активного словарного запаса, есть ученики имеющие очень высокий уровень, но есть и ученики имеющие низкий уровень развития активного словарного запаса.

Методика определения уровня развития пассивного словарного запаса показывает, что большинство учеников класса имеют средний уровень, есть дети с очень высоким уровнем пассивного словарного запаса. И более 20% учеников класса имеют низкий уровень развития пассивного словарного запаса.

Дальнейшая наша работа будет заключаться в коррекционной направленности словарной работы на уроках чтения и русского языка. Конспекты занятий представлены в приложениях 3-9. Так же в Приложении представлены варианты наглядных пособий, разработанные специально для детей с нарушением зрения.

В качестве демонстрационного и раздаточного материала я иногда использую объемные игрушки. Демонстрационный объемный материал должен быть крупным, яркой расцветки. Учителя начальных классов часто используют на уроках сказочных героев, обычно это плоскостная, небольшого размера модель, которая крепится к доске. В моем классе это просто нельзя применять. Я использую большую ручную куклу “Хрюша”, которая не просто весит, а двигается. Хрюша делает ошибки, а дети исправляют, он читает веселые стихи собственного сочинения, но иногда он одевает очки, превращаясь в умного и объясняет новую тему (очки придумала для того, чтобы дети моего класса не комплексовали - ведь даже у Хрюши они есть).

У значительного количества детей моего класса нарушено восприятие цвета. Формы и степени расстройства цветоразличения зависят от клинических форм нарушения зрения. У них наблюдаются ослабление восприятия красного, зеленого и синего цветов, поэтому работа по “ленте букв", составление схемы слова на обучении грамоте даются с трудом. Я разрешаю подходить ближе, еще раз проговариваем, вспоминаем характеристики звуков и букв.

В учебниках, раздаточных средствах наглядности изображения имеют разную степень контрастности, многие из них недоступны для восприятия. Дети недостаточно точно выделяют из фона и дифференцируют черно-белые и цветные изображения с пониженной контрастностью. В связи с этим они плохо соотносят не цветные изображения с предметами и явлениями окружающей действительности.

Подбор иллюстраций с помощью тонально-контрастных шкал, правильное использование в изображениях красного, желтого, зеленого и синего цветов, применение многокрасочных средств наглядности способствуют более правильному опознанию предметов и их элементов, так как дети более полно характеризуют именно многоцветовые изображения. Это связано с тем, что нарушение цветовосприятия компенсируется сохранностью других функций, наличием визуального опыта в соотнесении изображений с реальным цветом предметов. Это свидетельствует о необходимости применения красочных иллюстративно-графических средств наглядности.

По окончании работы для того, что бы доказать нашу гипотезу необходимо еще раз проверить уровень развития словарного запаса учеников 1 "Б" класса (2007\08 уч. г) (Прил.10). Сравнивая результаты до и после проведения коррекционной словарной работы, мы видим значительное повышение уровня словарного запаса и соответственно уровня развития речи среди учащихся класса.

Таким образом можно сказать, что ранняя коррекционная работа может помочь в преодолении задержки в речевом развитии и приблизиться к уровню нормы.

## 2.2 Методические рекомендации учителям по проведению словарной работы в 1 классах коррекционных школ IV вида

В результате нашей работы мы разработали рекомендации, которые помогут педагогам на уроках чтения и русского языка в 1 классах коррекционных школ IV вида правильно организовать словарную работу.

Занятия с детьми, имеющими нарушения зрения, по развитию инициативной связной речи проводится по группам и индивидуально в интересной для них ситуации - при решении задач игрового характера, в подвижной деятельности, что помогает чередовать умственную, речевую и зрительную нагрузку с двигательной.

В процессе коррекционной работы воздействия осуществляют все педагоги, дублируя игровую и речевую деятельность детей.

Занятия детей с депривацией зрения по обучению инициативной связной речи разбиты на три группы - рассказы детей по восприятию, памяти, воображению.

Обязательным этапом на занятиях всех специалистов и учителей являются гимнастика для глаз, игры и упражнения на развитие зрительных функций: цветоощущение, цветовосприятие и другие. Для реализации этого этапа используем игры, которые решают не только речевые, но и зрительные задачи, а также задачи, направленные на развитие психических чувств (игры и упражнения на пространственные представления и умения словесно обозначать пространственное положение; упражнения для мелкой моторики и зрительно - двигательной координации (штриховка, обводка, мозаика, графические диктанты, дорисовка по точкам, и др.; задания на умение понимать изображения перспективы и озвучивать их при рассматривании сюжетных картинок: что находится на переднем плане, на заднем, что выше, что ниже и т.д.).

При проведении занятий особое внимание обращаем на возможность использования имеющегося зрения и развития сохранных анализаторов (пользуемся основными рекомендациями: дидактический материал необходимой величины, окраски и объемности), используем рельефные картинки, "волшебные муфточки", наборы игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построение слогов, слов, предложений. Для лучшего восприятия и усвоения необходимых знаний используем не только иллюстрации, но и поделки самих детей.

Использование специальной наглядности, крупной фронтальной (до 15-20 см) и дифференцированной индивидуальной (от 1 до 5 см); использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов; преобладание пособий красного, оранжевого, желтого цвета, подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном положении (варианты представлены в Приложении);

Выбор методов и приемов с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения. Быстрая утомляемость детей требует смены деятельности. Как обязательная часть любого занятия вводятся физкультминутки;

Индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и в зависимости от этого возможности ребенка, скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания;

Создание условий для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми, размещение наглядного материала на фоне других объектов. Следует рассаживать детей на максимально возможном удалении, определяемом индивидуально, от рассматриваемого объекта, использовать индивидуальную наглядность для детей с низкой остротой зрения. Размещать на доске предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8-10 шт., а объекты размером 20-25 см - не более 5 шт. одновременно. Размещать объекты следует так, чтобы они не сливались в единую линию или пятно, а выделялись и могли быть рассмотрены по отдельности;

Условия для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта:

выбор адекватного фона;

выбор оптимального цвета;

постоянное использование указки для уточнения;

ребенок с окклюзией находится при показе у доски со стороны открытого глаза;

педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям;

объекты на рассматриваемой картине имеют четкий контур;

непрерывная зрительная нагрузка составляет не более 10 мин.

Важнейшим звеном всей системы коррекционной работы является игровая деятельность: игры и упражнения, способствующие развитию слухового внимания; адаптированные дидактические игры и пособия (рисунки с четким контуром, обязательно в рамке).

Таким образом, в таких специально организованных условиях речь становится средством познания, она начинает играть огромную роль в формировании личности ребенка.

## Заключение

В ходе нашей работы мы убедились и доказали, что ранняя коррекционная словарная работа на уроках чтения и русского языка в 1 классе коррекционных школ IV вида способствует тому, что уровень речевого развития учащихся с нарушением зрения приближается к норме.

В качестве экспериментальной базы нами была выбрана область изучения предметов "Чтение" и "Русский язык" в 1 классе. Свое исследование мы проводили на базе ГОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №7 IV вида" г. Пскова, 1 "Б" класс (2007\08 уч. г)

В 1 главе мы изложили теоретические основы речевого развития учащихся с нарушением зрения, показали как нарушение зрения влияет на уровень развития речи и рассмотрели принципы и содержание словарной работы в коррекционной школе IV вида, рассмотрев взгляды таких ученых как К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, М. И Земцовой, Ю.А. Кулагина, В.В. Виноградова и др.

Во второй главе мы говорили об особенностях словарной работы в 1 классах ГОУ "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 7 IV вида" г. Пскова. Разработали задания для уроков чтения и русского языка в 1 классе с коррекционной направленностью словарной работы. Перед тем как проводить занятия, мы провели исследование, в котором выяснили уровень речевого развития учащихся класса. Для доказательства нашей теории мы так же провели исследование уровня развития речи учащихся после проведения занятий.

После того, как мы получили положительные результаты (уровень речевого развития учеников повысился), мы разработали методические рекомендации для учителей 1 классов коррекционных школ IV вида, которые помогут педагогам правильно организовать словарную работу на уроках чтения и русского языка.

Данная работа будет полезна не только учителям начальных классов коррекционных школ IV вида, но и всем, кто работает со слабовидящими детьми.

## Список литературы

1. А.В. Прудникова. О системе упражнений по лексике русского языка. "Русский язык в школе", 1968, № 1, стр.46.
2. Аргунова В.И. Словарная работа на уроках русского языка как один из путей развития речи и обогащения словарного запаса учащихся // Материалы научно-практической конференции. - М.: Издательский дом "Первое сентября", 2004. - 478 с.
3. Болтасева Т.А. Словарная работа на уроках русского языка // Начальная школа. - 8. - 1999.
4. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: (учеб. - метод. пособие) / Л.С. Волкова; Рос. гос. пед. ун-т им.А.И. Герцена [и др.]. - 2-е изд., перераб. и доп. - Л., 1991. - 44 с.
5. Григорьева Л.П., Филин В.А., Плихтунов И.Я. Восприятия контраста изображений слабовидящими школьниками // Дефектология - 1972. - № 2. - С.3.
6. Дорохина А.Э. Использования кинофильма на уроке русского языка в школе для слабовидящих // Дефектология - 1971. - № 5. - С.59.
7. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
8. Ипполитова Н.А. Развитие речи и повышение грамотности // "Русский язык в школе". - 1997. - 5. С.8-15.
9. К.Д. Ушинский. Избранные произведения, вып.1. Родной язык в начальной школе. М. - Л., Изд-во АПН РСФСР, 1946, стр.69.
10. Кулагин Ю.А., Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых, М., 1969
11. Лукошевичене А.Л. Особенности формирования смысловой стороны речи у слабовидящих дошкольников. - М., 1987. - 17 с.
12. Лурье Н.Б. Особенности усвоения чтения слабовидящими учащимися нормально развивающимися и с задержкой психического развития // Дефектология - 1979. - № 2. - С.52. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников, "Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена", 1968, т.344, 1970, т.420
13. Романова - Сироткина И.М. Зрительное различение изображений слабовидящими школьниками // Дефектология - 1971. - № 1. - С.21.
14. Соколова А.В. Наглядность на уроках коррекции в начальной школе для слабовидящих // Дефектология - 1970. - № 5. - С.44.
15. Цукерман И.В. Скорость восприятия различных форм речевой информации в норме и при нарушении слуха и зрения // Дефектология - 1969. - № 3. - С.23.
16. Чигринова И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. - Киев: Рад. шк., 1983. - 120 c.