

ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ОБЩЕРОССИЙСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «РОССИЙСКИЙ СОЮЗ РЕКТОРОВ»
СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «ПЕРСПЕКТИВА»
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
«АССОЦИАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА» В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ПО ВОПРОСАМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**



Барнаул, 2017

Авторы: Крайник О.М. (руководитель), Зикратов В.В., Корохова Е.С., Пильникова С.В., Филиппова И.О., Шуплецова Л.Н.

Сборник материалов по вопросам психолого-педагогического и учебно-методического сопровождения процесса обучения русскому языку и литературе детей с нарушениями речи и задержкой психического развития подготовлен в соответствии с планом реализации социально-значимого проекта *«Через тернии – к звёздам!»: методическая площадка для учителей русского языка и литературы, работающих с детьми с нарушениями речи и задержкой психического развития*. Пособие предназначено учителям русского языка и литературы, работающим с детьми с нарушениями речи и задержкой психического развития в общеобразовательных классах.

В сборнике даётся краткое описание психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями речи и задержкой психического развития, особенностей их познавательного развития, приводятся приёмы организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, в том числе приёмы включения в учебную деятельность на уроках русского языка и литературы, а также представлен анализ учебно-методического сопровождения (возможности использования УМК, методические требования к уроку, критерии оценивания письменных работ и устных ответов обучающихся).

Авторы будут благодарны за замечания и предложения по совершенствованию пособия.

При реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 05.04.2016 № 68-рп и на основании конкурса, проведенного Общероссийской общественной организацией «Российский союз ректоров».

© Крайник О.М. (руководитель), Зикратов В.В., Корохова Е.С., Пильникова С.В., Филиппова И.О., Шуплецова Л.Н.

© Алтайский государственный университет, 2017.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
Классификация речевых расстройств	4
Особенности познавательной сферы лиц с нарушениями речи	7
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
Классификация психических расстройств	11
Особенности познавательной сферы лиц с задержкой психического развития	17
ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ПОЛУЧЕНИЕ ЗАПЛАНИРОВАННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ЭФФЕКТИВНО ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ	25
ПРИЁМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	40
ПРИЁМЫ УПОРЯДОЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	42
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	
Возможности использования УМК в процессе обучения детей с ОВЗ	44
Методические требования к уроку в классе с детьми с ОВЗ	49
Критерии (нормы) оценок письменных работ по русскому языку в 5-6 классах для обучающихся общеобразовательных школ с индивидуальным подходом по русскому языку	52

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ

На протяжении всей истории развития логопедии исследователи стремились к созданию такой классификации речевых нарушений, которая охватывала бы всё их многообразие и была практически применимой в разработке коррекционных программ. Но и сегодня эта проблема остается актуальной, в том числе и для других научных дисциплин, занимающихся изучением нарушений речевой деятельности.

В настоящее время в отечественной логопедии применяются две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая (по Р.Е. Левиной). Рассматривая одни и те же явления с разных точек зрения, они дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

Клинико-педагогическая классификация ориентирована в основном на коррекцию дефекта речи, разработку дифференцированного подхода к их преодолению и нацелена на предельную детализацию видов и форм речевых нарушений, поэтому основывается на подходе от общего к частному.

В зависимости от выпадения того или иного компонента речи можно выделить **пять основных групп лингвистических нарушений**.

1. Фонетические: неправильное произношение одного или группы звуков (шипящих, свистящих, средне- и заднеязычных), нарушение твёрдости-мягкости, глухости-звонкости согласных звуков.

2. Лексико-грамматический: ограниченный словарный запас, обеднённая фраза, неправильное согласование слов во фразе, неправильное употребление предлогов, падежей, недоговаривание, перестановки.

3. Мелодико-интонационные: неправильное употребление ударений (логических – во фразе, грамматических – в слове); нарушения, связанные с силой, высотой, тембром голоса (тихий, хриплый, сдавленный, невыразительный, визгливый, глухой, немодулированный).

4. Темпо-ритмические: ускоренный темп, связанный с преобладанием в коре головного мозга процессов возбуждения (тахилалия); замедленный темп с преобладанием процессов торможения (брадилалия); прерывистый темп (необоснованные паузы, скандирование звуков и слов, запинки несудорожного и судорожного (заикание) характера).

5. Нарушения письменной речи:

- письма: неправильная перешифровка фонемы в графему; недописки; пропуски и смещение букв в слове; несогласование и перестановки слов в предложении; выходы за строчку и др.;

- чтения: замена и смешение звуков; побуквенное чтение; искажение звукослоговой структуры слова; на рушение понимания прочитанного; грамматизмы.

Все виды нарушений, рассматриваемые в клинико-педагогической классификации, на этой основе делятся на две большие подгруппы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или письменная.

Нарушения устной речи могут быть дифференцированы в зависимости от нарушенного звена – голосообразования, темпо-ритмической организации высказывания, интонационно-мелодической стороны речи, звукопроизносительной организации. Эти расстройства могут наблюдаться изолированно и в различных комбинациях, в зависимости от чего выделяются те или иные виды нарушений.

1). **Фонационное (внешнее) оформление высказывания, или нарушения произносительной стороны речи.**

Нарушение темпа речи приводит к нарушениям плавности речевого процесса, ритма и мелодико-интонационной выразительности. В этом случае говорят о двух основных формах, не требующих особых логопедических приёмов: **брадилалия (брадифразия)** – патологически замедленный темп речи, речь тягуче растянута, вялая, монотонная; **тахилалия (тахифразия)** – патологически ускоренный темп речи, речь торопливая, стремительная, напористая.

Заикание (логоневроз) – нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, возникает чаще всего в ходе речевого развития ребёнка.

Дислалия (косноязычие (устар.), дефекты звукопроизношения, фонетические, недостатки произношения фонем) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Проявляется в неправильном звуковом (фонемном) оформлении речи: в искаженном (ненормированном) произнесении звуков, в заменах (субституциях) звуков или в их смещении. Особую группу составляют нарушения, обусловленные анатомическими дефектами артикуляционного аппарата. Дислалия возникает обычно в процессе развития речи ребенка; в случаях травматического повреждения периферического аппарата – в любом возрасте.

Ринолалия (гнусавость (устар.), палатолалия) – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Дефект обусловлен врождёнными расщелинами нёба, губы, отсутствием нёбно-глоточного смыкания. При ринолалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи (а не отдельных, как при дислалии).

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Наблюдается несформированность всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания, следствием чего становятся голосовые, просодические и артикуляционно-фонетические дефекты.

2) Структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания.

Алалия (дисфазия, ранняя детская афазия, афазия развитая, слухонемота (устар.) – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Это один из наиболее сложных дефектов речи, при котором нарушены операции отбора и программирования на всех этапах порождения и приёма речевого высказывания, вследствие чего оказывается несформированной речевая деятельность. Система языковых средств (фонематических, грамматических, лексических) не развивается, страдает мотивационно-побудительный уровень речепорождения. Наблюдаются грубые семантические дефекты. Нарушено управление речевыми движениями, что отражается на воспроизведении звукового и слогового состава слов.

Афазия (распад, утрата речи) – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Ребёнок теряет речь в результате черепно-мозговых травм, нейроинфекций или опухолей мозга после того, как речь уже была сформирована. диагноз «афазия» ребенку ставят, если поражение мозга и распад речи произошли после 3 лет. В противном случае говорят об алалии.

3) Нарушения письменной речи.

Дислексия – частичное специфическое нарушение чтения, проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв, слияния букв в слоги и слогов в слова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова; наблюдаются аграмматизмы и искажение понимания прочитанного.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение письма, проявляется в нестойкости оптико-пространственных образов букв, смещениях или пропусках букв, искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений.

Клинико-педагогическая классификация в работе логопеда используется вместе с психолого-педагогической классификацией.

Психолого-педагогическая классификация строится на основе лингвистических и психологических критериев (в которых учитываются структурные компоненты речевой системы – звукопроизношение, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной или письменной). Здесь выделяются общие проявления дефекта при разных формах патологического развития речи у детей (уровни сформированности компонентов речевой системы). Нарушения речи в данной классификации делятся на 2 группы:

1) Нарушение средств общения.

В качестве общих признаков отмечают: позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Недоразвитие может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного её состояния до развёрнутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с сохранным интеллектом и слухом, **системное недоразвитие речи (СНР)** у детей с умственной отсталостью – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

2) Нарушение в применении средств общения:

Заикание – нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Возможен комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с ОНР.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой, деятельности и обеспечивают необходимую для неё информацию. Они позволяют намечать цели, строить планы, определять содержание предстоящей

деятельности, проигрывать в уме ход деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Говоря об общих способностях человека, имеют в виду уровень развития и характерные особенности познавательных процессов. Чем лучше развиты эти процессы, тем выше его способности, тем большими возможностями он обладает. От уровня развития познавательных процессов зависит лёгкость и эффективность обучения, в том числе освоение устной и письменной речи.

Восприятие – это система процессов приёма и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире, что особенно важно для обучающегося.

Ребёнок рождается на свет со сформированными органами чувств. Но их нормальное функционирование представляет собой лишь предпосылку для восприятия окружающего мира. Именно поэтому при построении урока и отборе дидактического языкового материала к уроку учителю необходимо знать **свойства зрительного восприятия** и принимать их во внимание.

1. *Предметность*: психические образы предметов человек осознает не как образы, а как реальные предметы.

2. *Целостность*: восприятие есть всегда целостный образ предмета.

3. *Структурность*: человек узнаёт различные объекты благодаря устойчивой структуре их признаков. В восприятии вычленяются взаимоотношения частей и сторон предмета.

4. *Избирательность*: из бесчисленного количества предметов и явлений человек выделяет в данный момент лишь те, на что направлена его деятельность, потребности и интересы.

5. *Константность*: одни и те же предметы воспринимаются человеком в изменяющихся условиях. Однако объективные качества предметов воспринимаются в неизменённом виде.

Восприятие и речь взаимообусловлены в своём формировании: константность и обобщённость восприятия, с одной стороны, и подвижность зрительных образов – с другой, формируются и развиваются под влиянием слова.

Внимание – это свойство или особенность психической деятельности человека, обеспечивающая наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других.

Внимание детей с нарушениями речи характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем произвольного внимания, сложностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач, выполнение носит репродуктивный характер.

Характерная особенность внимания детей с нарушениями речи – отвлекаемость под воздействием ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей.

Таким образом, у детей с речевыми нарушениями по сравнению с возрастной нормой наблюдается снижение концентрации, переключения, распределения, объема и устойчивости внимания. А это значит, что при организации их учебной деятельности важно использование методик с различной степенью вербализации материала, что позволяет выявить тенденцию к связи внимания с наличием в предъявляемом материале речевых элементов (букв, слов).

Мышление – это высшая форма познавательной деятельности человека, позволяющая отражать окружающую действительность обобщенно и опосредованно, устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями.

Характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с нарушениями речи, многие исследователи отмечают, что целом дети обладают полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности.

Таким образом, в этом плане учителю необходимо планировать задания и упражнения с тем, учётом, что у детей с речевыми нарушениями по сравнению с возрастной нормой наблюдается отставание в протекании мыслительных процессов.

Воображение – это психический процесс отражения реальной действительности в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. С помощью воображения создаются образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше.

Воображение детей с речевыми нарушениями формируется по тем же общим законам психического развития, что и у детей с нормой. Оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей. Дети чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Их ответы беднее, чем у детей с нормой по речи, из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического

строю, они обнаруживают низкий уровень пространственного оперирования образами.

Один из основных когнитивных процессов – **память**. Непосредственно в ходе речевого общения особую роль выполняет краткосрочная оперативная память, тесно связанная с вниманием. Показатели сохранности памяти являются значимым критерием наличия или отсутствия органической мозговой недостаточности.

Исследованиями памяти детей с речевыми нарушениями занимались Г.С. Гуменная, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Э.Л. Фигерето и др. В результате выяснилось, что объём зрительной памяти таких детей практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений.

Результаты исследования слуховой памяти у детей с нарушениями речи демонстрируют: слабость удержания речевых сигналов и точность их воспроизведения, высокую тормозимость слухоречевых следов, низкий уровень развития произвольности и контроля слуховой памяти, нарушение узнавания слов, предъявляемых на слух, плохая тренируемость на речевые стимулы, медленная ориентировка в условиях задачи и др. (И.Т. Власенко, Г.С. Гуменная, О.Р. Даниленкова, Е.М. Мастюкова, Э.Э.Л. Фигерето, Т.А. Фотекова и др.).

Таким образом, у детей с речевыми нарушениями наблюдаются следующие особенности памяти: объём зрительной памяти соответствует норме; преобладание смысловой памяти над механической, снижение функции слуховой памяти; низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания; относительная сохранность смыслового, логического запоминания.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

КЛАССИФИКАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Клинические и психологические исследования, проведённые Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской и др., позволили выделить четыре генезисных типа задержки психического развития: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения.

ЗПР конституционального происхождения

Состояние задержки психического развития определяется наследственностью. Дети с данным типом ЗПР отличаются гармоничной незрелостью одновременно телосложения и психики, наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохранённой (хотя и замедленной по сравнению с нормой) познавательной деятельностью.

Такой ученик обращает на себя внимание с первых дней пребывания в школе, он с любопытством относится ко всему происходящему вокруг, быстро находит друзей и покровителей, которые опекают, защищают «маленького», пользуется всеобщей любовью из-за уживчивого веселого нрава. Основной фон его настроения преимущественно положительный: перепады в настроении бывают редко, обиды быстро забываются. Вместе с тем отмечается поверхностность эмоциональных реакций. Незрелость эмоционально-волевой сферы ведёт к несформированности учебной мотивации. Быстро освоившись в школе, такие дети не принимают новых требований к поведению: постоянно опаздывают на уроки после перемены, во время урока встают, ходят по классу, разговаривают в полный голос с соседями, подходят к учителю. Непоседливые, болтливые, они не могут подчиняться необходимости выполнять какое-либо задание не отвлекаясь, превращают учебную деятельность в доступную им игровую, забывая взять необходимые школьные принадлежности, обязательно кладут в портфель игрушки. *Играют на уроке сами, вовлекают в игру соседей по парте. Прописывая элементы букв, начинают дорисовывать их, превращая в цветы, елочки, домики, на тетрадном листе появляются сюжетные рисунки. Ребенок не дифференцирует «хорошие» и «плохие» отметки. Его радует сам факт их наличия в тетради. Поведение такого ребенка дезорганизует работу класса.*

Для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме.

ЗПР соматогенного происхождения

Дети этой группы рождаются у здоровых родителей. Задержка развития – следствие перенесенных в раннем детстве заболеваний, влияющих на развитие мозговых функций: хронических инфекций, аллергии, дистрофии, стойкой астении, дизентерии. Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивными в процессе школьных занятий. Таким образом, не резко выраженная мозговая дисфункция в сочетании со снижением психического тонуса к стойкой астении ведут к состоянию психического инфантилизма, при котором эмоционально-волевая сфера отличается незрелостью при относительной сохранности интеллекта.

В школе такие дети испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в школьном коллективе, часто плачут, скучают по дому. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют – ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. *Проблема данных детей в школе – трудности в обучении.* В состоянии повышенного утомления ответы ребенка становятся необдуманными, нелепыми. Часто имеет место аффективное торможение: из-за боязни ответить неверно дети вообще отказываются отвечать, говоря «не знаю», «не могу». Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии. Учителю сложно дифференцировать, когда состояние соматического дискомфорта истинное, а когда ложное. У данных детей наблюдается критическое отношение к своим затруднениям, неудачам, они осознают и болезненно переживают школьные неудачи, которые глубоко травмируют их.

Перечисленные особенности учащихся с соматогенной ЗПР являются серьёзным препятствием в их обучении. Частые пропуски по болезни, «выключение» такого ребенка по мере нарастания утомления из учебного процесса, незаинтересованность в учебе приводят его в разряд стойко неуспевающих школьников.

Дети с соматогенной ЗПР нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи.

ЗПР психогенного происхождения

Дети этой группы имеют нормальное физическое развитие, соматически здоровы. По данным исследований, у большинства таких детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм обусловлен социально-психологическим фактором – неблагоприятными условиями воспитания. Эмоциональная депривация (лишение материнского тепла, эмоционального богатства отношений), однообразие социальной среды и контактов, обделенность, слабая индивидуальная интеллектуальная стимуляция часто ведут к замедлению темпов психического развития ребенка; как результат – снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений.

У детей данной группы отмечается низкий уровень анализирующего наблюдения, они слабо разграничивают существенные и несущественные признаки, затрудняются при установлении признаков сходства, недостаточно используют обобщающие понятия. Они интеллектуально пассивны, продуктивной деятельностью не заинтересованы, их внимание неустойчиво. В их поведении проявляются индивидуализм, необъективность, повышенная агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество. Закрепление негативных черт характера приводит к накоплению состояния хронической дезадаптации.

При заинтересованности со стороны учителя, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массовой школы.

ЗПР церебрально-органического происхождения

Нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено в данном случае более грубым и стойким локальным нарушением созревания мозговых структур.

У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности, слабой концентрации внимания, снижении памяти. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны и по показателям продуктивности приближаются к детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими.

Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления

которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив – игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо».

Таким образом, обзорная характеристика особенностей развития детей с ЗПР показывает, что явление задержки неоднородно как по патогенезу, так и по структуре дефекта.

Вместе с тем для детей этой категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития:

- незрелость эмоционально-волевой сферы,
- дезаппетивные формы общественного поведения,
- сниженный уровень познавательной деятельности, а следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий.

Серьёзные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях определяют необходимость выделения этих детей в категорию учащихся с «особыми потребностями», нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической поддержке.

В связи с этим нужна адаптация объёма и характера учебного материала к познавательным возможностям учащихся, для чего необходимо систему изучения того или иного раздела программы значительно детализировать: учебный материал преподносить небольшими порциями, усложнять его следует постепенно, необходимо изыскивать способы облегчения трудных заданий:

- дополнительные наводящие вопросы;
- наглядность – картинные планы, опорные, обобщающие схемы, «программированные карточки», графические модели, карточки-помощницы, которые составляются в соответствии с характером затруднений при усвоении учебного материала;
- приемы-предписания с указанием последовательности операций, необходимых для решения задач;
- помощь в выполнении определенных операций, особенно при изучении нового материала;
- поэтапная проверка упражнений.

Следует уделять внимание обучению действию по словесному образцу, которое нужно начинать с объяснения основной функции образца, а затем – с помощью в его вычленения из текста. Для того, чтобы научить детей умению видеть (находить) образец в данном тексте, им нужно указать на то, что в разных упражнениях образец может иметь разное местонахождение: в начале упражнения, в конце его или в середине, а так же может быть разных типов: иногда он обозначен специальным словом «образец», иногда он выделен в тексте шрифтом. Но независимо от этого его функция всегда одна и та же: как нужно выполнять. Если в задании об этом сказано словами, то образец служит примером, иллюстрацией к этим словам.

Необходимо учить ребенка находить образец, соотносить его с инструкцией, разбирать, что показывает данный конкретный образец, т.е. анализировать его.

Действия по образцу сначала следует отрабатывать на упражнениях с одним заданием, а затем постепенно вводить образец в упражнения с несколькими заданиями. Нужно, чтобы ученик возвращался к образцу на каждом этапе деятельности: «Правильно ли я сделал, так ли у меня получилось, как в образце?». Это позволит видеть возможные расхождения, находить и устранять их причины.

Особенно важно учить их планировать свою деятельность при выполнении упражнений с несколькими заданиями. На первых порах это достигается путем ответов учащихся на поставленные учителем вопросы. Ученик учиться вычленять отдельные этапы будущей деятельности, а для этого надо чаще пользоваться такими словами, как «сначала», «потом». Умение дать отчет о выполненной работе и рассказать о предстоящей способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру в собственные возможности. На основе широкого привлечения речи учитель добивается понимания учащимися смысла выполняемой деятельности, осознания правильности (или ошибочности) произведенных действий, адекватной оценки результата работы в соответствии с требованиями.

Работа по формированию деятельности, связанной со словесными упражнениями (словесной инструкцией), прежде всего, должна предусматривать обеспечение полного и адекватного понимания детьми формулировок заданий, которые часто содержат слова и сочетания, понимание которых (особенно при самостоятельном выполнении) затруднено для детей с ЗПР, из-за этого может быть неправильно понято все задание и соответственно неверно выполнено. Поэтому учитель, предвидя возможные затруднения, сначала сам объясняет детям трудные для их понимания слова, словосочетания, формулировки, а затем

ставит вопрос, требующий самостоятельного ответа. Если инструкция сформулирована сложно, следует добиваться того, чтобы ученик смог своими словами рассказать о том, что требуется выполнить.

Значительное время необходимо отводить на обучение учащихся выполнять инструкцию с несколькими заданиями. У детей с ЗПР может иметь место потеря одного из звеньев инструкции, поэтому надо приучать их внимательно слушать инструкцию, пытаться представить ее себе и запомнить, что следует делать.

Необходимо учить детей с ЗПР проверять качество своей работы как по ходу ее выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе, для чего на уроках следует отводить специальное время на самопроверку и взаимопроверку выполненного задания. Для коррекции внешней организации деятельности детей с ЗПР (особенно в первоначальный период обучения) необходима система четких требований к выполняемой работе.

Функциональная недостаточность мозговой структуры может быть относительно скомпенсирована при адекватном педагогическом воздействии, которое возможно при правильно организованных условиях, методах обучения, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответствующем реальным возможностям ребенка.

Обязательным условием урока является четкое обобщение каждого его этапа (проверка выполнения задания, объяснение нового, закрепление материала и т.д.). Новый учебный материал также следует объяснять по частям. Вопросы учителя должны быть сформулированы четко и ясно; необходимо уделять большое внимание работе по предупреждению ошибок: возникшие ошибки не просто исправлять, а обязательно разбирать совместно с учеником.

На каждом уроке обязательна словарная работа.

Каждого ученика следует стараться выслушать до конца; необходимо включать предметно-практические действия, цель которых - подготовить детей к усвоению или закреплению теоретического материала. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием дидактического материала, введением в занятия игровых моментов. Исключительно важное значение имеют мягкий доброжелательный тон учителя, внимание к ребенку, поощрение его малейших успехов. Темп урока должен соответствовать возможностям ученика.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Категория обучающихся с ЗПР – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неоднородная по составу группа школьников.

Обучающиеся с ЗПР – это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий. Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

Общими для всех обучающихся с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Диапазон различий в развитии обучающихся с ЗПР достаточно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до обучающихся с выраженными и сложными по структуре нарушениями когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. От обучающихся, способных при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до обучающихся, нуждающихся при получении начального общего образования в систематической и комплексной (психолого-медико-педагогической) коррекционной помощи.

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу.

У такого ребенка гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остаётся ведущей игровой мотивация, с трудом и в

минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Из-за недостаточного для его возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержательный минимум школьной программы и быстро попадает в ряды хронически неуспевающих. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь.

Учебные трудности школьника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения мало сбалансированы. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо, наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. Из таких взаимоотношений со средой, характеризующихся как состояние хронической дезадаптации, ребенок самостоятельно, без педагогической помощи выйти не может.

Учитель в работе с такими детьми должен не только видеть указанные ограничения, но и правильно оценивать потенциальные возможности учащихся с ЗПР: при индивидуальной помощи (дополнительном объяснении) они правильно понимают учебную информацию, адекватно используют предлагаемую помощь. Школьники с ЗПР при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления имеют благоприятный прогноз развития.

Особенности мышления

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Учитель, начавший работать с ребенком с ЗПР, должен глубоко осознать благоприятный интеллектуальный потенциал данной категории детей: они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец-прием в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество ученика – обучаемость, т.е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Обозначенный потенциал является базой для успешной коррекции интеллектуальной деятельности в условиях специального обучения.

К основным технологическим требованиям для формирования индивидуально-коррекционного подхода к учащимся при развитии у них мыслительной деятельности относят следующие.

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения, обеспечивающая учащимся режим жизнедеятельности (увеличенный срок обучения, малая наполняемость класса, щадящий режим).

2. Развитие у учащихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

3. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения (создание микропроблемной ситуации, вместе с учащимися поиск нового задания, помогающего решить эту ситуацию). Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, помогает активизировать инертные и малоподвижные мыслительные процессы, активизирует все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт ребенка по выявлению причинно-следственных связей и временных отношений, формирует потребность в преодолении ситуации незнания.

4. Развитие у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий.

Учитель создает условия, способствующие следующему: принятию ребенком целей предстоящей работы, формированию алгоритма аналитического обобщения информации, созданию ситуации для переноса знаний в измененные условия; погружению учащихся в ситуацию частично самостоятельного выбора способа решения, развитию самоконтроля - сравнение с образцом, возвращение к повторному осмыслению задания, аргументация самооценки, взаимооценка.

Особенности памяти и внимания

При задержке психического развития недостаточный **уровень внимания** – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Дети с ЗПР на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других – сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Но и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы) могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек в классе, упавший предмет – все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание учителя. Педагогу потребуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

У детей с ЗПР **память** значительно ослаблена (ограничены объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное.

Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

Практика показывает высокую отзывчивость детей с ЗПР на коррекционную работу, которая определяет следующие пути и средства педагогической поддержки детей с ослабленным вниманием, памятью:

- микроалгоритмическая организация деятельности учащихся на уроке (выслушать устное задание еще раз);
- дополнительный контроль за занятостью ребенка; при признаках истощения внимания смена деятельности на другую, более легкую;
- использование разнообразных видов занятий, игровых моментов;
- применение красочного наглядного дидактического материала вместо комплексных занятий, сложных инструкций, требующих переключения внимания на последовательную постановку одноцелевых заданий;
- организация самопланирования и самопроверки как обязательных этапов любой самостоятельной работы ученика на уроке, оречевление учеником своей деятельности.

При организации обучения, адаптированного для детей с ослабленной памятью, возможны следующие направления:

- учет и опора на ведущий зрительный или слуховой тип памяти (дополнительное привлечение наглядности или повторного проговаривания вслух);
- организация смыслового запоминания на основе выделения главного;
- визуализация (зрительное) запоминаемой информации (на основе ярких и несложных таблиц, схем, конспектов);
- многократное повторение подлежащего запоминанию материала с расчленением его на несложную информацию;

- определение рационального объема запоминаемого материала с постепенным усложнением (в зависимости от особенностей развития и по годам обучения);
- обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти.

Особенности речи

Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей, куда входят: низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи; недостаточность произношения свистящих, шипящих звуков и звука [р], обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое осознание звукового строения слова); недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие – умственное действие по определению количества, последовательности, мест звуков.

Имеют место случаи неверного понимания и неточного употребления многих общеупотребительных слов: «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»; смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу (пояс – поезд); дети не улавливают разницы в значении слов («вышивает» – «шьет», «поливает» – «льет», «выливает» – «льет»); употребляют слова в приблизительном, неточном значении («сад» – «деревья», «шапка» – «шапка», «клевать» – «есть»); называют целый предмет вместо части и наоборот (посуда – тарелки, туфли – обувь, платье – одежда, одежда-рубашка); наименование заменяют описанием ситуации или действия, связанных с обозначением предметов (конура – «тут собака живёт», дворник – «улицу метет», почтальон – «газеты, письма разносит»).

В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. В основном они пользуются такими категориями, как существительное, глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с ЗПР недостаточно представлены местоимения, наречия. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

Эмоциональная сфера

У детей с ЗПР эмоциональное развитие задержано: они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Они более чем обычные дети, нуждаются в

снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства. Одна из важных защитных и реабилитационных форм воспитательной работы с данными детьми – создание положительного эмоционального состояния посредством комплексной медико-психолого-педагогической поддержки детей:

- медицинской помощи, предполагающей для детей с хроническим тревожным отрицательным настроением необходимость врачебной помощи по реабилитации их психосоматического здоровья;
- психокоррекционной помощи, предполагающей использование школьным психологом арсенала психотренинговых технологий для психокоррекции настроения учащихся;
- **применения педагогических технологий, направленных на создание эмоционального благополучия каждого ребенка;**
- **гуманистического стиля педагогического общения:** безоценочного принятия ученика, соучастного выслушивания его, искреннего самовыражения в общении с ним, тактичного проявления к настроению ребенка, ровного терпеливого отношения к проявлению отрицательных эмоций, чувств;
- совершенствования технологий обучения: насыщения учебного процесса и учебной среды эмоциональными стимуляторами - игрой, соревнованием, иллюстрациями, образностью изложения, положительными эмоциями уверенности, успеха, достижения;
- предупреждения и устранения причин эмоционального дискомфорта на уровне школы, оказания соответствующей помощи, многократных упражнений, напоминаний, указаний, сочетания подготовительных (практических) и основных (научных) разделов обучения; преподнесения учебного материала небольшими дозами, использования дополнительных способов облегчения трудных заданий; оценивания всех этапов в усвоении изучаемых тем; положительного восприятия даже самых незначительных успехов учащихся, эмоционального отношения к результатам труда ученика.

Обязательно объяснить, за что ученик получил ту или иную отметку, а при опросе учащихся ориентироваться на индивидуализированные формы.

Необходимо больше времени отводить на опрос, применять «тихий опрос» по методу В.Д. Шаталова, давать задание с детальной инструкцией; предоставлять возможность повторно отвечать учебный материал малыми порциями; введения щадящего режима, особенно в начальных классах, четкого последовательного чередования умственного труда и отдыха, смены видов

занятий на уроке, предупреждающей утомление и восстанавливающей работоспособность детей.

Диагностировать эмоциональное самочувствие детей с ЗПР в классе целесообразно систематическим обследованием эмоционального климата детского коллектива и эмоционального самочувствия конкретного ребенка в разных жизненных зонах.

Межличностные отношения

Межличностные отношения детей в малой группе – одна из ведущих форм реализации социальной сущности каждого ребенка и психологическая база для сплочения группы. Выделяют два основных и разных по своей природе пласта межличностных отношений.

Первый – формально извне организованные ролевые отношения на основе делового распределения ролей в совместной деятельности (роль старосты, санитаря, дежурного, ведущего в игре и так далее).

Второй – неформальные, эмоционально-личностные отношения, основанные на личных предпочтениях, симпатиях - антипатиях, взаимной приязни. Это известные отношения любви, дружбы, приятельства, интереса, отчуждения, вражды, ненависти. Эмоциональные контакты очень важны, так как они создают эмоциональное благополучие самого индивида, что, в свою очередь, во многом определяет положительный психологический потенциал коллектива в целом.

В социально-психологической атмосфере коллектива создаются оптимальные психологические условия для развития личности: порождать чувство психологической защищенности, удовлетворять потребность ребенка в эмоциональном контакте, обеспечивать устойчивое состояние эмоционального благополучия, душевного комфорта, удовлетворять потребность быть личностью, т.е. стать значимым для других людей, быть социально компетентным.

**ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ПОЛУЧЕНИЕ ЗАПЛАНИРОВАННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ЭФФЕКТИВНО
ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**

(по материалам сайта: <http://www.bratsk-school32.ru/attachments/article/156/materialy-seminara-13-10-2014.docx>)

Приёмы	Цель применения	Предваряющая деятельность учителя	Деятельность учителя во время работы	Деятельность обучающихся во время работы	Деятельность учителя и обучающихся после окончания работы
Приёмы работы с текстовыми источниками информации					
<i>Комментированное чтение</i>	Изучение нового учебного материала	Постановка учебной задачи (далее –УЗ) (в данном случае ЧТО ДОЛЖНЫ УЗНАТЬ ИЗ ТЕКСТА). (задача всегда нацеливает учащихся на достижение цели, получение конечного определенного результата)	Расстановка смысловых акцентов	Осознанное чтение	Организация беседы в целях выявления степени осознания обучающимися прочитанного материала
<i>Пересказ, рассказ по опоре</i>	Изучение и первичное осмысление нового учебного материала	Постановка УЗ (выделить существенные стороны)	Контроль изложения в зависимости от поставленной задачи		Организация обсуждения, внесения дополнений, формулировки выводов
<i>Перефразирование текста</i>					
<i>Выбор фактов, подтверждающих идею; объяснение явления, процесса</i>		Постановка УЗ	Индивидуальное консультирование (по просьбе ученика или с	Выполнение УЗ	Организация прослушивания ответов, обоснование своего мнения

<i>Описание понятий и явлений по литературным текстам</i>			учетом индивидуальности)		
<i>Составление описаний одного объекта (факта, явления) по разным текстам (разным источникам информации)</i>		Постановка УЗ, указывает источники информации			Анализ результатов обучающимися
<i>Поиск ответов на поставленные вопросы</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала	Выдает вопросник. Контролирует понимание учащимися сути вопроса	Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ	Организация прослушивания ответов, обоснование своего мнения
<i>Выполнение заданий в рабочей тетради</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала. Контроль знаний и умений	Инструктаж. Проверка понимания смысла задания		Составление алгоритма деятельности. Выполнение заданий	Подведение итогов. Формулировка выводов учащимися
<i>Составление опорных схем (конспектов, «шпаргалок»)</i>		Постановка УЗ, объяснение правил способа деятельности. Требования: краткая графико-словесная схема, возможность использования при рассказе	Индивидуальное консультирование		Прослушивание выступления обучающегося с использованием его опоры. Смотр опор. выводы
<i>Составление вопросника к тексту</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала	Постановка УЗ нацеливание на выбор существенных сторон ...	Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ с использованием источника (нескольких источников) информации	Проверка и обсуждение обучающимися результатов
<i>Конспектирование, «сжатие» текста</i>					
<i>Составление плана текста</i>					

	нового учебного материала				
<i>Составление логических (графических) схем</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала	Постановка УЗ, объяснение сути способа деятельности			
<i>Составление таблиц</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала				
<i>Анализ материалов СМИ</i>					Обсуждение
<i>Составление кроссвордов</i>	Изучение, закрепление нового учебного материала		Индивидуальное консультирование		Проверка (конкурс) кроссвордов
<i>Составление карт (схем) по тексту</i>					
<i>Составление эмблем, объектов, территорий, понятий</i>					
<i>Дополнение пропущенных слов в тексте, исправление ошибок</i>	Закрепление нового учебного материала	Подготовка текстов с пропущенными ключевыми словами	Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ с использованием (или без использования) источников информации	Проверка результатов. Обоснование обучающимися выбора вставленных слов
<i>Исправление ошибок в тексте</i>		Подготовка текста (текстов) с ошибками			Проверка результатов. Выявление обучающимися замеченных ошибок. Обоснование выбора. Исправление

<i>Смысловой выбор</i>		Подготовка карточек с тройками слов, два из которых логически (топографически, хронологически и т.п.) связаны			Проверка результатов. Обоснование обучающимися выбора
<i>Составление «визитных карточек»</i>	Закрепление учебного материала	Постановка УЗ: выявить и кратко записать специфические особенности объекта (явления, исторического периода и т.п.)	Индивидуальное консультирование	Выявление существенных отличительных особенностей ...	Проверка выполнения. Анализ работы. Формулировка выводов
<i>Составление мультимедиапрезентаций</i>		Постановка УЗ: составить презентацию по теме ...		Составление презентации	Проверка результатов.
<i>Разработка виртуальных экскурсий</i>		Постановка УЗ, определение алгоритма деятельности	Консультирование	Выполнение задания	Просмотр и обсуждение результатов
<i>Подбор (разработка) иллюстраций к тексту</i>					
<i>Составление сценария учебного фильма</i>					
<i>Подборка афоризмов, пословиц, поговорок, загадок о явлении, процессе</i>	Закрепление учебного материала, развитие интереса к предмету	Постановка УЗ, инструктаж	Индивидуальное консультирование	Работа с литературными источниками	Проверка результатов. Объяснение смысла афоризма. Составление своих пословиц
<i>Составление рецензий, аннотаций</i>					Проверка результатов. Составление аннотированного каталога книг

<i>Составление подборок стихов, литературных описаний процессов, явлений, территорий</i>					Проверка результатов. Составление литературного сборника
Приёмы работы с тестами					
<i>Контрольное тестирование</i>	Контроль уровня обученности	Постановка УЗ: проверить уровень усвоения обязательных знаний обучающимися. Объяснение правил работы	Индивидуальное консультирование	Работа с тестовыми заданиями: -по единому для всех тесту; -по тесту определенного учебного уровня; -по серии тестов разных учебных уровней	Отметка учителя в зависимости от тестового балла. Анализ массовых ошибок в ходе беседы
<i>Работа с тестами обучающего характера</i>	а) изучения нового учебного материала	Заготовка учителем теста по конкретному материалу (параграфу и т.п.) Постановка УЗ: выбрать ответ, пользуясь данным источником информации; обосновать выбор ответа	Консультирование	Индивидуальная (реже групповая) работа с источником (-ами) информации	Анализ выбора ответа и обоснования выбора. Систематизация, закрепление, применение новых знаний
	б) повторения и закрепления учебного материала	Постановка УЗ: составить свой тест по конкретной теме. Обеспечение обучающихся источниками информации, выделение основных вопросов содержания	Консультирование	Индивидуальная (или в парах) работа с источниками информации	Беседа, внесение пояснений. Составление учителем свободного теста из наиболее удачных вопросов и его последующая

					проработка всеми (отдельно) обучающимися
		Заготовка теста по теме. Постановка УЗ: провести самоконтроль, восполнить пробелы в знаниях	Консультирование. Контроль	1-ый этап: ответы на вопросы без использования источников информации	Обсуждение массовых (при возможности и индивидуальных) ошибок. Возможна оценка в зависимости от тестового балла на 1-м этапе
				2-ый этап: после контроля учителя - ответы на вопросы с использованием источников информации	
<i>Развивающие тесты</i>	Развитие способностей, интересов, знаний	Предложение работы: составить свои оригинальные по форме и (или) содержанию тесты по конкретной теме. Демонстрация образцов	Консультирование	Самостоятельная творческая индивидуальная (или групповая) работа	Смотр-конкурс, апробация
Приёмы работы с картографическими материалами					
<i>Чтение карты</i>	Изучение и первичное закрепление	Постановка УЗ. Изучение учащимися легенды карты,	Индивидуальное консультирование	Получают информацию по карте	Проверка правильности и полноты полученной

<i>Картографическое (топографическое) лото</i>	нового учебного материала	освоение способов получения информации		Соотносят условные знаки и их названия (изображения)	информации, обсуждение результатов	
<i>Наложение карт</i>				Осуществляют сравнение, формулируют выводы		
<i>Сравнение карт; карт и космических снимков; карт и фотографий территорий, выявление взаимосвязей</i>				Получают и сопоставляют информацию по карте (нескольким картам)		
<i>Путешествия по карте</i>	Закрепление учебного материала	Постановка УЗ: рассказать об увиденном в путешествии из (от) ... в ... (до)		Получение информации по карте, составление рассказа		
<i>Составление картосхем</i>				Постановка УЗ		Составление картосхемы
<i>Составление характеристик объектов, территорий по картам</i>				Постановка УЗ		Получение информации по карте, составление характеристики
<i>Разработка маршрутов</i>	Закрепление и применение знаний	Постановка УЗ: проложить маршрут, отвечающий определенным требованиям		Выполнение УЗ		
<i>Разработка тематических карт с новым содержанием</i>						Постановка УЗ: разработать макет карты «...»

					Конкурс макетов карт
<i>Составление пазлов</i>		Задача: определить территории, сложить заготовленные пазлы для получения конкретной территории			Представление и защита учащимися карты
<i>Составление профилей</i>	Углубление знаний	Объяснение правил построения профиля	Поэтапное консультирование		Анализ профилей
<i>Работа с контурными картами</i>	Закрепление знаний и умений, контроль	Постановка УЗ: нанести на карту объекты (все или выборочно) с использованием (или без использования) источников информации	Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ с использованием (или без) источников информации	Проверка полноты и правильности выполнения
Приёмы работы со статическими иллюстративными материалами					
<i>Описание изображения (составление рассказа)</i>	Изучение и закрепление нового материала	Постановка УЗ: составить рассказ, используя предлагаемую иллюстрацию	Индивидуальное консультирование	Составление рассказа по иллюстрации	Прослушивание и анализ рассказа, дополнения, выбор существенных деталей
<i>Поиск деталей</i>		Постановка УЗ: найти детали, иллюстрации, подтверждающие ...	Индивидуальное консультирование	Работа с иллюстрацией и другими источниками информации	Анализ результатов
<i>Сравнение изображений</i>		Сравнить изображения (во времени, в разном исполнении, пространстве); составить прогноз)	Индивидуальное консультирование	Работа с иллюстративным материалом	Анализ результатов, обсуждение

<i>Сопоставление</i>		Постановка УЗ: соотнести изображения, текст и изображения и т.п.		Работа с иллюстративным материалом и другими источниками информации	
<i>Создание проблемной ситуации</i>		Постановка УЗ: объяснить наблюдаемые явления, факты и т.п.			
<i>Составление титров</i>	Закрепление учебного материала	Постановка УЗ: составить титры к диапозитивам (диафильму), подписи к иллюстрациям	Индивидуальное консультирование	Работая с иллюстративным материалом и другими источниками информации	Анализ результатов, обсуждение
<i>Составление макета своего пособия (иллюстрации, фильма и т.п.)</i>		Постановка УЗ: составить макет иллюстрации (диафильма и т.д.) по данной теме. Выработка требований к конечному результату	Индивидуальное консультирование	Составление макета с использованием разнообразных источников информации (возможна групповая работа)	Анализ результатов, обсуждение; конкурс макетов
<i>Составление слайд-шоу</i>	Закрепление учебного материала	Постановка УЗ: работая индивидуально (или в группах), составить серию слайдов для объяснения ...	Индивидуальное консультирование	Составление презентации	Проверка и анализ результатов
<i>Составление иллюстративных рядов</i>		Постановка УЗ: подобрать иллюстрации, репродукции, отражающие ...		Подбор иллюстраций	Рассмотрение иллюстративного ряда, обоснование выбора иллюстраций

<i>Составление тематических рабочих тетрадей</i>	Закрепление материала, взаимоконтроль	Постановка УЗ: разработать страницу рабочей тетради по конкретному уроку (теме)		Разработка и оформление страниц рабочей тетради	Анализ результатов. Составление общей рабочей тетради по теме (курсу). Тиражирование в данном и других классах
Приёмы работы с динамическими экранными материалами					
<i>Получение информации</i>	Изучение нового материала	Постановка УЗ: ответить на вопросы ..., используя ...	Индивидуальное консультирование	Просмотр фрагмента фильма, слайд-фильма и т.п.	Проверка ответов на вопросы
<i>Комментирование</i>	Закрепление учебного материала	Постановка УЗ: составить рецензию на сюжет по плану			Прослушивание рецензий, выявление сути содержания
<i>Озвучивание</i>		Постановка УЗ: озвучить фрагмент фильма		1.Просмотр без звука. 2.Отбор информации для озвучивания. 3.Озвучивание одним-двумя учениками при повторном просмотре без звука	Анализ комментирования, дополнения, выявление существенных сторон фильма.
<i>Анализ (рецензирование)</i>		Постановка УЗ: проанализировать фрагмент, предложить внести изменения		Просмотр фрагмента фильма (диафильма)	Обсуждение, составление обучающимися своего сценария фрагмента и его озвучивание (титров)
<i>Организация практических работ</i>		Постановка УЗ: отобрать из фрагмента информацию для			Проверка полноты и содержания

		выполнения практической работы			выбранной информации
<i>Создание мультимедийных произведений, компьютерных программ</i>	Изучение, закрепление материала, итоговый контроль	Проектная работа	консультирование	Выполнение проектной работы	Защита проектной работы
Игровые приёмы					
<i>Деловые игры</i>	Закрепление и применение знаний и способов деятельности, углубление знаний	Совместно с обучающимися: разработка темы, проблем, целей, сценария, правил; распределение ролей, формирование групп. Подготовка оснащения		Индивидуальная работа над заданием с использованием разнообразных источников информации. Выступления групп с защитой результатов	Формулирование обучающимися выводов. Анализ работы каждой группы, оценка и самооценка работы. Обобщение и рекомендации. Использование полученных средств наглядности
<i>Выпуск тематических газет</i>	Закрепление и углубление знаний	Определение темы, цели, содержания	Помощь по мере необходимости	Групповая работа по сбору, отбору, анализу, оформлению информации. Выступления групп с представлением результатов	
<i>Театрализация</i>		Совместно с обучающимися: разработка темы, проблем, целей, сценария, правил; распределение ролей, формирование групп. Подготовка оснащения		Индивидуальная работа над заданием с использованием	

				разнообразных источников информации. Выступление	
<i>Сочинение сказок, рассказов, дневников путешественников</i>		Совместно с обучающимися: разработка темы, проблем, целей, сценария, правил		Индивидуальная (или в парах) работа над заданием	Прослушивание и анализ. Конкурс. Организация выставки
<i>КВН. Викторины и т.п.</i>		Совместно с обучающимися: разработка темы, проблем, целей, сценария, правил; распределение ролей, формирование групп. Подготовка оснащения		Групповая работа над заданием с использованием разнообразных источников информации	Формулирование выводов. Анализ организации и содержания
Вербальные приёмы обучения					
<i>Беседа</i>	Изучение нового материала закрепление	Постановка УЗ: выявить существенные признаки (факты, причинно-следственные связи и др.), сформулировать определение понятия, составить логическую (графическую) схему и т.п.	Постановка вопросов, коррекция ответов	Ответы на вопросы с использованием источников информации	Обобщение. Формулирование обучающимися выводов.
<i>Рассказ учителя (объяснение)</i>			Объяснение с опорой на иллюстративный материал, знания об-ся.	Прослушивание. Ответы на вопросы	Обобщение итогов и формулирование учащимися выводов.
<i>Школьная лекция</i>			Объяснение с опорой на иллюстративный материал, знания об-ся. Контроль уровня усвоения учебного материала на каждом логическом этапе лекции	Прослушивание. Ответы на вопросы. Конспектирование в любой форме (текст, схема, логический конспект, план, таблица, опорный конспект)	Обобщение итогов и формулирование учащимися выводов. Анализ способов конспектирования

<i>Семинар (конференция)</i>	Закрепление и углубленное изучение материала	Совместно с обучающимися: разработка темы, проблем, целей, сценария, правил; распределение ролей, формирование групп. Подготовка оснащения		Подготовка необходимой информации. выступление	Обсуждения выступлений. Анализ. Формулирование об-ся выводов.
<i>Устный ответ на вопрос (в том числе с использованием смысловых зрительных опор)</i>	Проверка усвоения знаний и умений	Постановка вопросов и заданий, диагностирующий уровень усвоения материала	Качественная (и балльная) оценка ответов	Полный аргументированный ответ на вопрос	Подведение итогов, обобщение, формулирование главных выводов
<i>Заочная экскурсия</i>	См. описание метода проектов				
Приёмы работы со статистическими материалами					
<i>Анализ статистических таблиц, графиков, диаграмм</i>	Изучение нового материала закрепление	Анализ оформления стат. материалов (выявление зависимости показателей). Постановка УЗ. Инструктаж. Информирование о содержании выводов.	Контроль правильности использования статистических материалов, выводов	Ответы на поставленные вопросы	Формулирование обучающимися выводов
<i>Построение графиков</i>			Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ	Проверка построений. Анализ результатов обучающимися. Формулирование выводов
<i>Построение диаграмм</i>			Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ	Проверка построений. Анализ результатов обучающимися. Формулирование выводов

<i>Трансформация текста в таблицу, диаграмму, график и наоборот</i>			Индивидуальное консультирование	Выполнение УЗ	Проверка построений. Анализ результатов обучающимися. Формулирование выводов
<i>Сбор статистических данных</i>		Определение тематики (например, половозрастной состав семей обучающихся школы). Инструктаж о способах и источниках сбора материала	Помощь в обеспечении источниками информации	Сбор материала по теме	Анализ собранных материалов

Подводя итоги, следует отметить, что:

- Для успешной реализации целей и задач каждого конкретного урока учитель должен отобрать такие методы и приёмы организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, которые обеспечат максимальную эффективность в достижении поставленных задач.
- Применение учителем системы чередующихся разнообразных приёмов организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ по выполнению комплекса учебно-познавательных и учебно-практических задач обеспечивает достижение планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных), создаёт оптимальные предпосылки обеспечения качества образования, развития и сохранения здоровья школьников.

Используемая литература:

1. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного образования. Теория и технологии / Е.Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2013. – 183 с.
2. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А.В. Миронов. Волгоград : Учитель, 2013. – 174 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменко, И.В. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. –2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

ПРИЁМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Работа с учебником

1. Найти задание по оглавлению.
2. Обдумать заголовок (т.е. ответить на вопросы: О чём пойдёт речь? Что мне предстоит узнать? Что я уже знаю об этом?).
3. Прочитать содержание пункта (параграфа).
4. Выделить все непонятные слова и выражения, выяснить их значение (в учебнике, справочнике, у преподавателя).
5. Задать по ходу чтения вопросы (например: О чём здесь говорится? Что мне уже известно об этом? С чем это нужно не перепутать? Что из этого должно получиться? Для чего это делается? К чему это можно применить? Когда и как применять?) и ответить на них.
6. Выделить (выписать, подчеркнуть) основные понятия.
7. Выделить основные свойства этих понятий.
8. Изучить определения понятий.
9. Изучить их основные свойства.
10. Разобрать и понять иллюстрации (чертёж, схему, рисунок).
11. Разобрать примеры в тексте и придумать свои.
12. Провести самостоятельно обоснование свойств понятий (вывод или правила).
13. Составить схемы, чертежи, рисунки, таблицы и т.п., используя свои обозначения.
14. Запомнить материал, используя приёмы запоминания (пересказ по плану, чертежу или схеме, пересказ трудных мест, специальные приёмы).
15. Ответить на конкретные вопросы в тексте.
16. Придумать и задать себе такие вопросы в тексте.
17. Если не всё понятно, отметить неясное и обратиться к преподавателю.

Выполнение письменной работы

1. Прочитать задания для письменной работы, понять их
2. Вспомнить, что изучали на уроке, просмотреть записи в тетрадях.
3. Продумать, какие приёмы их выполнения следует использовать (вспомни правила).
4. Выполнить задание.
5. Проверить тем или иным способом правильность выполнения задания.

Усвоение и запоминание определения понятия

1. Запомнить общую структуру определения понятия.
2. Выделить составные части этой структуры в определении, которое нужно запомнить.
3. Уяснить и запомнить отдельные составляющие части определения.
4. Запомнить определение целиком.
5. Проверить, правильно ли назван термин (определяемое понятие), указаны связи между признаками понятия, сформулировано и построено предложение в целом.

Участие в дискуссии (обсуждении)

1. Выяснить предмет дискуссии (обсуждения).
2. Чётко сформулировать свою точку зрения.
3. Доказывать своё мнение двумя способами – проводить убедительные доводы и опровергать доводы противоположной стороны.
4. Вести спор не для того, чтобы победить, а для того чтобы установить истину.

Групповая работа на уроке

1. Получить задание.
2. Распределить, какую часть задания и в какой последовательности будут выполнять члены вашей группы.
3. Выполнить задание по составленному плану.
4. Проверить друг у друга в определенном порядке правильность выполнения задания.
5. Свериться с ответами у преподавателя, у консультанта.
6. Устно разобрать ошибки.
7. Выполнить работу над ошибками в тетрадях, при необходимости консультируясь друг с другом или с преподавателем.
8. Ещё раз проверить правильность выполнения задания и оценить свою работу.
9. Представить результаты работы группы в заданном виде.

Выполнение домашней работы

1. Вспомнить, что изучали на уроке, просмотреть записи в тетрадях.
2. Прочитать и усвоить материал учебника.
3. Выполнить письменные задания.
4. Составить план устного ответа.

ПРИЁМЫ УПОРЯДОЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование устойчивости и способности к переключению

- 1) Упражнения на списывание с последующим усложнением (увеличение объема текста, увеличение требований в заданиях, введение элементов творческой работы: деформированные предложения, деформированный текст).
- 2) Приём изменения формулировки задания.
- 3) Деформированные тексты, в т.ч. и с пропусками букв.
- 4) Графические диктанты.
- 5) Ученик в роли «контролера».
- 6) Выборочные диктанты.
- 7) Творческие работы (изложения, сочинения со специальными грамматическими заданиями).
- 8) Задания, выполнение которых ограничивается определенным временем.
- 9) Работа с раздаточным материалом (развитие навыков самостоятельной работы).
- 10) Использование различных схем, заданий, в которых определяется ход рассуждений, последовательность действий.
- 11) Заучивание стихотворений (развитие навыков самоконтроля).
- 12) Четкость формулирования задания учителем, предварительное объяснение задания, обязательное выделение учебных заданий.

Формирование полноценных учебных умений

- 1) планирование предстоящей деятельности (принятие учебной задачи, активное осмысление материала, выделение главного в учебном материале, определение путей и средств достижения учебной цели)
- 2) контроль за ходом своей деятельности (от умения работать с образцами до умения пользоваться приемами самоконтроля)
- 3) работа в определенном темпе
- 4) применение знаний в новых ситуациях
- 5) анализ, оценка продуктивности собственной деятельности в соответствии с критериями.

Формирование коммуникативных умений и навыков, адекватных ситуации учебной деятельности

- 1) ответы на вопросы в точном соответствии с заданием
- 2) ответы на вопросы по ходу учебной работы с адекватным использованием усвоенной терминологии

- 3) ответы двумя - тремя фразами по ходу и итогам учебной работы
- 4) применение инструкции (схемы) при подготовке развернутого высказывания по ходу и итогам учебной работы
- 5) употребление усвоенной учебной терминологии в высказываниях
- 6) обращение к учителю или товарищу за разъяснением
- 7) пояснение инструкции, учебной задачи с использованием новой терминологии
- 8) развернутый отчет о последовательности выполнения учебной работы, подведение итогов урока
- 9) формулирование задания при выполнении коллективных видов учебной работы
- 10) проведение дифференцированного опроса и оценка ответов своих товарищей
- 11) соблюдение речевого этикета при общении (обращение, просьба и т. д.)
- 12) составление устных связных высказываний с элементами творчества (фантазии)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УМК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Каждый учитель русского языка и литературы понимает, какое важное место в его работе занимает учебно-методический комплекс в целом и конкретный учебник, в частности, от которых в немалой степени зависит и отношение ученика к уроку. Недостаточно понятно сформулированная теория, неинтересные однообразные упражнения могут свести на нет усилия даже опытного учителя. Настоящим помощником и поддержкой является живое, толковое изложение, тексты упражнений, интересные новой информацией.

Сейчас перед учителем встаёт серьёзный вопрос выбора для детей с ОВЗ наиболее приемлемого в использовании в общем классе учебника по русскому языку и литературе из действующего перечня учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации.

Ниже предлагается краткий обзор учебников и методических пособий, наиболее приемлемых с точки зрения их использования в организации процесса обучения для детей с ОВЗ, обучающихся в общих, неспециализированных классах.

Учебник / Учебно-методическое пособие	Возможности использования для детей с ОВЗ
Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. Русский язык. 5 класс. в 2 частях. – Изд-во «Просвещение».	Учебник предполагает возможность реализации индивидуального подхода к учащимся с ЗПР относительно их психолого-педагогических особенностей: памяти, мышления, восприятия. Содержит в доступной форме изложенный теоретический материал; практические задания имеют разноуровневый характер, что позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении. Лёгок в использовании дидактического материала: словарные слова помещены в рамочке; условные обозначения позволяют свободно ориентироваться в книге; репродукции картин хорошего качества (коррекция зрительного восприятия). Значительное место уделено
Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. Русский язык. 6 класс. в 2 частях. . – Изд-во «Просвещение».	

	<p>Повторению, что даёт возможность систематизировать знания для прочного усвоения материала.</p>
<p>Н.Н. Соловьева. Диктанты и изложения. 5, 6 классы. – – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Каждый сборник по классам состоит из 9 разделов. Каждый раздел выстроен по определённому алгоритму: 1) диктанты; 2) изложения; 3) тестовые задания; 4) материалы для контрольных и самостоятельных работ; 5) темы и тексты сочинений.</p> <p>Задания в своём большинстве предполагают три уровня сложности: А (низкий), В (оптимальный), С (высокий), что позволяет осуществить дифференцированный контроль знаний и умений учащихся.</p> <p>Тексты нацелены на формирование художественного восприятия и вкуса, нравственных и культурных ценностей; ориентированы на интересы и возрастные особенности учащихся.</p> <p>Диктанты предназначены для выработки прочных и осознанных орфографических и пунктуационных навыков. Тексты объяснительных, предупредительных и комментированных диктантов даны без разграничения. Учитель выбирает текст того или иного характера в зависимости от уровня подготовленности учащихся, условий работы и т.д.</p> <p>Охвачены все учебные темы, есть ключи к заданиям.</p>
<p>А.Г. Зикеева. Практическая грамматика на уроках русского языка. – Изд- во «Владос».</p>	<p>При переходе в основную школу из начальной школьники в большинстве слабо владеют системными отношениями языка, теми лексическими и грамматическими обобщениями, которые лежат в основе нормальной речевой деятельности. Это создаёт трудности в сфере общения, в познавательной деятельности, в обучении.</p>

	<p>В преодолении этих трудностей имеет важное значение формирование, уточнение, коррекция практических навыков и умений в процессе усвоения знаний по грамматике.</p> <p>Данное пособие тесно связано с изучением русского языка в 5-7 классах (по разделу «Морфология»). В пособии используются таблицы, схемы, которые важны для уточнения и обобщения пройденного в разделе «Морфология».</p> <p>Особое внимание уделяется сопоставлению языковых умений, сравнению и обобщению. Это способствует развитию логического мышления учащихся.</p>
<p>В.В. Бабайцева. Русский язык. 5-9 класс. – Изд-во «Дрофа».</p>	<p>Среди положительных свойств комплекта следует отметить следующее.</p> <p>Во-первых, наличие учебника «Теория», который содержит весь материал за курс 5-9 класса и даёт возможность обращаться к нему как к справочнику. Структура учебного комплекта позволяет изучать, закреплять, повторять теоретические сведения о языке. Теория изложена просто.</p> <p>Во-вторых, использование данного учебника помогает в организации активных форм обучения. Система заданий и упражнений рассчитана на разноуровневый подход к обучению. Учебник содержит подробные образцы различных видов грамматических разборов.</p> <p>Начиная с 6 класса в учебник «Практика» вводятся разделы «Повторим орфографию», «Повторим пунктуацию», что позволяет учителю планировать и осуществлять систематическое повторении наиболее трудных вопросов.</p>
<p>Е.И. Никитина. Русская речь. 5-9 класс. – Изд-во «Владос».</p>	<p>Данное пособие является несомненным достоинством УМК под ред. В.В. Бабайцевой, а также даёт возможность учителю выстроить систему уроков по развитию речи. Разнообразие творческих заданий, иллюстративный материал</p>

	<p>делают привлекательным для учащихся работу с пособием.</p> <p>Задания предусматривают наблюдение над сферой использования изучаемых явлений; создание речевых ситуаций; совершенствование чужого высказывания с точки зрения норм языка. И всё это создает условие для решения коммуникативных и познавательных задач.</p>
<p>В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин. Литература. 5 класс. в 2 частях. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Учебник предполагает возможность реализации индивидуального подхода к учащимся с ЗПР относительно их психолого-педагогических особенностей: памяти, мышления, восприятия.</p> <p>Художественные тексты имеют достаточный по размеру и маркировке шрифт, который удобен в чтении; вопросы и задания составлены с учётом индивидуальных возможностей учащихся.</p>
<p>В.П. Полухина, В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин. Литература. 6 класс. в 2 частях. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Имеются иллюстрации к текстам, которые сопровождают сюжет произведений. Все тексты несут в себе воспитательный аспект: патриотизм, гуманность, толерантность.</p>
<p>В.Я. Коровина. Читаем, думаем, спорим... Дидактический материал по литературе. 5 класс. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>В книги включены интересные материалы о писателях и произведениях, а также тексты для внеклассной работы, богатый иллюстративный материал.</p> <p>Данные пособия не только нацелены на активизацию творческой и читательской активности, но и на возможность организовать занимательный досуг учащихся, развитие читательской самостоятельности.</p>
<p>В.П. Полухина. Читаем, думаем, спорим... Дидактический материал по литературе. 6 класс. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Серьёзные задачи иногда решаются в шуточной форме, поэтому здесь много занимательного материала: литературные викторины, загадки, шарады, кроссворды.</p> <p>Всё это служит единственной цели – заинтересовать читателя, пробудить интерес к</p>

	<p>чтению и литературе, что особенно важно при организации обучения детей с ОВЗ.</p>
<p>В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин Фонохрестоматия к учебнику «Литература. 5 класс», «Литература. 6 класс». – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>«Звучащая хрестоматия» позволяет сделать урок литературы более живым и эмоциональным. Фонохрестоматия содержит задания, которые учащиеся смогут выполнить дома или с одноклассниками на уроке. При подготовке выразительного чтения стихотворений учащиеся невольно будут подражать актёру, воспроизводя его интонацию, темп и тембр речи.</p>
<p>Н.В. Беляев. Литература. Проверочные работы. 5-9 классы. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Методическое пособие адресовано учителям-словесникам. В книге учитель найдет рекомендации для проведения диагностических, текущих и итоговых проверочных работ по литературе в основной школе, имеются критерии оценки для выявления качества литературной подготовки. Предложенные задания имеют разноуровневый характер.</p>
<p>Р.Г. Ахмадулина. Литература. 6 класс. Рабочая тетрадь. В 2 частях. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>Тетради входят в УМК под редакцией В.Я. Коровиной для 5 - 6 класса. Приводятся задания для осуществления текущего, тематического и итогового контроля по литературе. Задания для осуществления текущего контроля представляют собой литературные игры, кроссворды, блиц-опросы, викторины, что способствует положительной мотивации к изучению литературы.</p>
<p>Р.Г. Ахмадулина. Литература. 5 класс. Рабочая тетрадь. В 2 частях. – Изд-во «Просвещение».</p>	<p>В конце раздела представлены правильные ответы, что позволит проверить учащимся и учителю в короткий промежуток времени выполненные задания и скорректировать дальнейшую работу по повышению качества знаний.</p>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ В КЛАССЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Особенности психофизического развития школьников с низкой умственной активностью, к которым относят детей с нарушениями речи и задержкой психического развития, требуют от педагогов повышения эффективности учебного процесса в классах. Педагог должен правильно помочь школьнику с такими нарушениями усвоить круг образовательных и профессиональных знаний, умений, навыков, которые он сможет применить к условиям социальной среды, т.е. – социально адаптироваться. Однако эта среда имеет сложную структуру и ученик в силу ЗПР лишён возможности самостоятельно социализироваться. Поэтому при организации учебного процесса учителю следует руководствоваться следующими принципами:

1) обучение должно быть направлено на ослабление недостатков в познавательной деятельности и активизацию видов деятельности при формировании личностных качеств;

2) наиболее эффективным средством формирования установки на восприятие учебного материала для детей с ОВЗ является использование проблемных ситуаций, позволяющих «задействовать» слабого ученика в процессе обучения;

3) наиболее важным компонентом в повышении активности детей с ОВЗ, активизации их внимания и мышления является сочетание разнообразных методов обучения и видов учебной деятельности на уроке;

4) в повышении интереса к предмету для детей с ОВЗ немаловажным становится рациональное сочетание слова, наглядности и действия на уроке.

Коррекционная – развивающая – цель преследует вовлечение как можно большего числа сенсорных механизмов, что предполагает развитие следующих качеств:

- артикуляционной моторики;
- зрительного восприятия и узнавания;
- зрительной памяти и внимания;
- слухового внимания и памяти;
- основных мыслительных операций;
- наглядно-образного, словесно-логического мышления и т.п.

В постановке коррекционной цели следует отражать два момента: что развивать и с помощью чего.

Воспитывающая цель урока проявляется в воспитании у учащихся настойчивости, терпения, чувства коллективизма и др. Исходя из этого современные требования к уроку в классе с детьми с ОВЗ состоят в следующем:

- реализация в комплексе образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной функции обучения;
- соответствие урока принципам обучения;
- организационная чёткость урока;
- осуществление межпредметных и внутрипредметных связей;
- повышение самостоятельности учащихся.

В неспециализированных классах, где обучаются дети с ОВЗ, наиболее распространённым является комбинированный урок, общими элементами которого являются:

- 1) организация начала урока;
- 2) проверка усвоения ранее изученного и домашнего задания;
- 3) сообщение целей и задач урока;
- 4) объяснение нового материала, который рационально сочетается с действиями и наглядностью;
- 5) закрепление материалов;
- 6) подведение итогов урока;
- 7) сообщение домашнего задания.

Для начала урока учитель подбирает задания, которые активизируют или успокаивают детей. Это могут быть элементы релаксации, этюды психогимнастики и т.д.

Проверка домашнего задания для детей с ОВЗ – это процесс больше закрепления знаний, чем контроль усвоенного.

Следующий этап урока – **объяснение нового материала**. Для успешного обучения детей с нарушением речи и задержкой психического развития учителю необходимо не только обеспечить правильное соединение методов и средств обучения, но также определить оптимальную продолжительность и целесообразность организации деятельности учащихся в течение всего урока.

Самую трудную работу необходимо планировать на первые 10-25 минут. Это время, когда достигается наиболее высокая работоспособность учащихся. После этого времени наступает снижение работоспособности, что отрицательно сказывается на их отношении к учебной деятельности.

При организации урока учитывается индивидуальный темп работы ученика, особенности его познавательной деятельности, памяти, моторики и т.п. Каждый урок требует от учителя контроля учебной деятельности, который позволяет определить усвоение детьми учебного материала, уровень

сформированности их умений и навыков. В этом педагогу может помочь анализ урока.

Схема общепедагогического анализа урока применительно к анализу его эффективности для обучения детей с ОВЗ:

1. Место данного урока в системе уроков по теме.

2. Организация урока: а) тип урока; б) структура урока, соотношение его отдельных элементов для детей с ОВЗ; в) подготовленность класса в целом и детей с ОВЗ к уроку; г) организация учащихся для активной работы на протяжении урока: сочетание фронтальной, групповой, коллективной и индивидуальной работы на уроке; д) плотность урока, рациональное использование времени.

3. Содержание урока: а) чёткость изложения материала; б) правильность подбора материала для различных этапов урока для детей с ОВЗ; в) соответствие содержания урока требованиям программы; г) воспитательная направленность урока; д) связь теории с практикой; е) межпредметные связи.

4. Методика проведения урока: а) оборудование урока, наглядность урока применительно к особенностям детей с ОВЗ; б) методы и приёмы, наиболее эффективные для учащихся с ОВЗ; в) система оценки знаний учащихся.

5. Общение учителя на уроке: тон, стиль отношений, манера общения с классом в целом и обучающимися с ОВЗ в отдельности.

6. Работа и поведение учащихся на уроке (как класса, так и отдельных учащихся, детей с ОВЗ).

7. Как будет учтён опыт данного урока в вашей дальнейшей работе.

Реализация индивидуального подхода на уроке к детям с нарушениями речи предусматривает:

1. Особое внимание к коррекционно-развивающим упражнениям, направленных на формирование фонематических процессов, представлений о звукобуквенном составе слова, навыков анализа и синтеза звукослогового состава слова, а также на уточнение лексических значений слов и дальнейшее обогащение словарного запаса, на развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи.

2. Общие методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми, испытывающих трудности в обучении:

- проведение занятий в непринуждённой форме с установкой на успех каждого ученика;
- учёт психофизических, личностных особенностей;

- опора на компенсаторные возможности и зону ближайшего развития;
- смена видов деятельности каждые 15-20 минут с целью предупреждения утомления и охранительного торможения;
- соблюдение принципа от простого к сложному;
- переход к следующему изучению материала только после усвоения предыдущего;
- поощрение малейших успехов детей, тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности

3. Снижение объёма и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку.

4. Освобождение обучающихся от контрольных срезов по выполнению норм техники чтения.

КРИТЕРИИ (НОРМЫ) ОЦЕНОК ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5-6 КЛАССАХ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ПОДХОДОМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ¹

Оценка устных ответов

Устный опрос является одним из методов учёта знаний, умений и навыков обучающихся с ОВЗ. При этом при оценке устных ответов по грамматике принимается во внимание:

- правильность ответов по содержанию, свидетельствующая о осознанности усвоения изученного материала;
- полнота ответа;
- умение практически применять свои знания;
- последовательность изложения и речевое оформление ответа.

Оценка «5» ставится ученику, если он обнаруживает понимание материала, может с помощью учителя обосновать, самостоятельно сформулировать ответ, привести необходимые примеры; допускает единичные ошибки, которые сам исправляет.

Оценка «4» ставится, если ученик даёт ответ, в целом соответствующий требованиям оценки «5», но допускает неточности в подтверждении правил примерами и исправляет их с помощью учителя; делает некоторые ошибки в речи; при работе с текстом или разборе предложения допускает одну-две ошибки, которые исправляет при помощи учителя.

¹ Материалы структурированы на основе Инструктивно-методического письма «О едином подходе к обучению детей с нарушениями письменной речи и оцениванию их работ по русскому языку».

Оценка «3» ставится, если ученик обнаруживает знания и понимание основных положений данной темы, но излагает материал недостаточно полно и последовательно; допускает ряд ошибок в речи; затрудняется самостоятельно подтвердить правила примерами и делает это с помощью учителя; нуждается в постоянной помощи учителя.

Оценка «2» ставится, если ученик обнаруживает незнание большей или наиболее существенной части изученного материала; допускает ошибки в формулировке правил, искажающие их смысл; в работе с текстом делает грубые ошибки, не использует помощь учителя.

Оценка «1» за устные ответы не ставятся.

Оценка письменных работ

К классным и домашним письменным работам обучающего характера относятся упражнения, выполняемые в целях тренировки по учебнику, по карточкам, по заданиям учителя, предупредительные, объяснительные и иные диктанты неконтрольного характера, грамматический разбор, подготовительные работы перед написанием изложения или сочинения и т.д.

Контрольные работы для детей с ОВЗ в большей степени состоят из контрольного списывания, контрольного диктанта, грамматического разбора и могут быть комбинированными (контрольные списывания с различными видами орфографических и грамматических заданий, диктант и грамматический разбор и т.д.)

При проведении контрольных диктантов или списывания с грамматическим заданием объём текста следует уменьшить.

Основные виды контрольных работ в У- IX классах – диктанты.

Для грамматического разбора следует использовать задания на опознания орфограмм, определение частей слова, частей речи и членов предложения, конструирование предложений, классификацию слов по грамматическим признакам.

Содержание грамматических заданий должно быть связано с грамматико-орфографическим материалом, изученным не только в данном классе, но и в предыдущих.

Текст диктанта может быть связным или состоять из отдельных предложений. Следует избегать включения в него слов на правила, которые ещё не изучались. По содержанию и конструкции предложений тексты должны быть понятными учащимся.

Контрольные диктанты должны содержать по 2-3 орфограммы на каждое правило.

Примерный объём текстов контрольных работ в 5 классе – 45-50 слов, в 6 – 60-70 слов. Учёту подлежат все слова, в том числе предлоги, союзы, частицы.

При небрежном выполнении письменных работ, большом количестве исправлений, искажений в начертании букв и их соединений оценка снижается на один бал, если это не связано с нарушением моторики у детей.

Дети, которые занимаются с логопедом, не освобождаются от написания контрольных диктантов в классе. Оцениваются такие работы в зависимости от индивидуальных успехов учащихся.

Ошибки, обусловленные тяжёлыми нарушениями речи и письма, следует рассматривать индивидуально для каждого ученика. Специфическими для них ошибками являются замена согласных, искажение звукобуквенного состава слов (пропуски, перестановки, добавления, недописывание букв, замена гласных, грубое искажение структуры слова). При выставлении оценки все однотипные специфические ошибки приравниваются к одной орфографической ошибке.

Классификация ошибок в письменной речи обучающихся:

И – орфографическая

У – пунктуационная

Г – грамматическая (нарушение согласования, управления, отдельное написание слова, пропуск предлогов, словообразовательные, нарушение границ предложения и др.)

Л – логопедические

Р – речевая лексическая

Лог. – логическая

Ф – фактическая

У – пропуск слов

[] – лишняя часть

З – абзац

Нормы оценивания диктантов в 5-9 классах

Вид диктанта	Нормы оценок (количество ошибок)			
	«5»	«4»	«3»	«2»
контрольные	1 негрубая	2	6	8
й	орфографическая +	орфографические + 2	орфографически + 4	орфографических + 8
	негрубая	пунктуационные + 3	пунктуационные + 4	пунктуационных + 6
	пунктуационная + 1		логопедические	

	логопедическая	логопедически ИЛИ 1 орфографическая + 4 пунктуационные + 3 логопедически е	ИЛИ 5 орфографически х + 5 пунктуационных + 4 логопедических ИЛИ 7 орфографически х + 7 пунктуационных + 5 логопедических	логопедических и более
Словарный	0	1-2	3-4	до 7

Примечание:

Отличная отметка не выставляется при наличии трёх и более исправлений.

При наличии в контрольном диктанте пяти и более поправок (исправлений неверного написания) оценка снижается на 1 балл, с «4» до «3». При этом за большое количество поправок оценка не может быть снижена до неудовлетворительной.

При оценивании диктантов нередко имеют место случаи как завышения, так и занижения оценок.

Занижение происходит потому, что учитель:

- в число орфографических ошибок включает грамматические ошибки и опiski;
- учитывает однотипные ошибки как обычные;
- все исправления считает за ошибку.

Завышение оценки происходит по следующим причинам:

- учитываются как однотипные ошибки, которые таковыми не являются;
- оценка не снижается за многочисленные исправления;
- все однотипные ошибки считаются как одна.

Обстоятельства, которые необходимо учитывать при проверке и оценке диктантов

1. Неверные написания не считаются ошибками. Они исправляются, но не влияют на снижение оценки.

К неверным написаниям относятся:

- ошибка на правило, не изучаемое в школе;
- ошибка в переносе слова;
- ошибка в слове с непроверяемым написанием, над которым не проводилась специальная работа.

2. Характер допущенной учеником ошибки (грубая или негрубая).

К негрубым орфографическим относятся ошибки:

- в исключениях из правил;
- в переносе слов;
- буквы э-е после согласных в иноязычных словах (рэкет, пленэр) и после гласных в собственных именах (Мариетта);
- в выборе прописной или строчной буквы в составных собственных наименованиях;
- при переносном употреблении собственных имён (Обломовы, обломовы);
- в случаях слитного или раздельного написания приставок в наречиях, образованных от существительных с предлогами, правописание которых не регулируется правилами (в разлив, за глаза ругать, под стать, в бегах, в рассрочку, на попятную, в диковинку, на ощупь и т.д.);
- в случае раздельного или слитного написания не с прилагательными и причастиями в роли сказуемого;
- в написании -ы и -и после приставок;
- в случаях трудного различения -не и -ни;
- в собственных именах нерусского происхождения;

К негрубым пунктуационным относятся ошибки:

- в случаях, когда вместо одного знака препинания поставлен другой;
- в пропуске одного из сочетающихся знаков препинания или в нарушении их последовательности;
- при применении правил, уточняющих или ограничивающих действие основного правила (пунктуация при общем второстепенном члене или общем вводном слове, на стыке союзов);

При подсчёте ошибок две негрубые ошибки принимаются за одну грубую; одна негрубая ошибка не позволяет снизить оценку на балл.

3. Повторяющиеся и однотипные ошибки.

Повторяющиеся – это ошибки в одном и том же слове или морфеме, на одно и то же правило (например, выращенный, возраст), а в пунктуации, например, выделение или невыделение причастных оборотов в одинаковой позиции. Такие ошибки замечаются, исправляются, однако три такие ошибки считаются за одну.

Однотипные – это ошибки на одно правило, если условия выбора правильного написания заключены в грамматических (в армии, в рожи, колятся, борятся) и фонетических (пирожек, счерчек) особенностях данного слова. Первые три однотипные ошибки принято считать за одну, каждая последующая – как самостоятельная. Нельзя считать однотипной ошибкой написание, которое проверяется опорным словом: безударные гласные, сомнительные и непроизносимые согласные, падежные окончания в разных формах и некоторые другие.

Если в одном слове с непроверяемыми орфограммами (типа привилегия, интеллигенция) допущены две и более ошибок, то все они считаются за одну.

Оценка дополнительного задания к диктанту

Оценка	«5»	«4»	«3»	«2»
Уровень выполнения задания	Все задания выполнены верно	Правильно выполнены не менее $\frac{3}{4}$ всех заданий	Правильно выполнено не менее $\frac{1}{2}$ заданий	Не выполнено более половины заданий

При оценке грамматического разбора следует руководствоваться следующими нормами.

Оценка «5» ставится ученику, если он обнаруживает осознанное усвоение грамматических понятий, правил в процессе грамматического разбора, работу выполняет без ошибок или допускает исправления.

Оценка «4» ставится, если ученик в основном обнаруживает усвоение изученного материала, умеет применить свои знания, хотя и допускает 2-3 ошибки.

Оценка «3» ставится, если ученик обнаруживает недостаточное понимание изученного материала, затрудняется в применении своих знаний, допускает 4-5 ошибок или не справляется с одним из заданий.

Оценка «2» ставится, если ученик обнаруживает плохое знание учебного материала, не справляется с большинством грамматических заданий.

Оценка «1» ставится, если ученик не смог правильно выполнить ни одного задания.

Оценка изложения и сочинения

Изложения и сочинения для детей с ОВЗ могут быть только обучающего характера. При подготовке к проведению изложения учитель должен тщательно

отобрать материал, учитывая тему рассказа, его объём, трудности синтаксических конструкций, словаря и орфографии.

С классом также должна быть проведена подготовительная работа. На самом уроке трудные в отношении орфографии слова следует выписать на доске; учащимся разрешается пользоваться орфографическим словарём, обращаться к учителю.

В 5 классе для изложений рекомендуются тексты повествовательного характера, объёмом 20-45 слов, в 6 классе – 45-70 слов.

Изложения дети пишут по готовому плану или составленному коллективно под руководством учителя. При проверке изложений и сочинений выводится одна оценка.

Оценка «5» ставится ученику за правильное, полное, последовательное изложение авторского текста (темы) без ошибок в построении предложений, употреблении слов; допускается одна-две орфографические ошибки.

Оценка «4» ставится за изложение (сочинение), написанное без искажений авторского текста (темы), с пропуском второстепенных звеньев, не влияющих на понимание основного смысла, допускаются три-четыре орфографические ошибки.

Оценка «3» ставится за изложение (сочинение), написанное с отступлениями от авторского текста (темы), с двумя-тремя ошибками в построении предложений и употреблении слов, влияющих на понимании смысла, с пятью-шестью орфографическими ошибками.

Оценка «2» ставится за изложение (сочинение), в котором имеются значительные отступления от авторского текста (тема не раскрыта), имеются более четырех ошибок в построении предложений и употреблении слов, более шести орфографических ошибок.

Оценка «1» ставится, если ученик не справился с написанием изложения или сочинения.

Допущенные немногочисленные исправления не учитываются при оценке изложения или сочинения.

Оценка чтения и развития речи

Проверку навыков чтения проводят на основе повседневных наблюдений за чтением и пониманием прочитанного по учебнику путём специального опроса по чтению, пересказа или комбинированного опроса.