

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Выпускающая кафедра русского языка и методики его преподавания

КРЮКОВА АЛЁНА ВЛАДИМИРОВНА

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО  
ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С  
НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)**

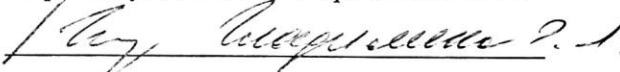
Направление подготовки 44.03.01.

Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

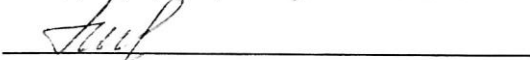
Заведующий кафедрой

к.фил.наук, доцент Спиридонова Г.С.



Научный руководитель

к.пед.наук, доцент Кулакова Н.В.



Дата защиты

Обучающийся

Крюкова А.В.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3 - 6
ГЛАВА I. Теоретические основы использования дифференцированного подхода в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка .....	7
1.1. Психофизиологические особенности детей с интеллектуальными нарушениями.....	7 - 21
1.2. Особенности обучения русскому языку детей с нарушениями интеллекта.....	22 - 25
1.3. Дифференцированный подход. Особенности применения дифференцированного подхода на уроках русского языка при обучении детей с интеллектуальными нарушениями.....	26 - 34
Выводы по первой главе .....	35
ГЛАВА II. Организация опытно – экспериментальной работы, направленной на использование дифференцированного подхода на уроках русского языка для учащихся с нарушением интеллекта.....	36
2.1 Организация и методика исследования уровня достижения образовательных результатов по русскому языку обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	36 - 42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43 - 46
2.3. Методические рекомендации по использованию дифференцированного подхода для учащихся с нарушениями интеллекта на уроках русского языка.....	47 - 50
Выводы по второй главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52 - 53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	54 - 60
ПРИЛОЖЕНИЕ	

## **ВВЕДЕНИЕ**

На современном этапе развития системы образования в Российской Федерации особое значение приобретает трудность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ОВЗ. Такого рода сложности многообразны и связаны с адаптацией ребенка к условиям образовательной организации, с вхождением в коллектив, с установлением контакта со сверстниками и учителем. А также одной из важных проблем является овладение программным материалом по различным учебным предметам. Все эти трудности связаны с особенностями психофизического развития детей с интеллектуальными нарушениями [10].

Как показывают исследования ученых (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.В. Петрушин, Н.М. Назарова, И.Г. Еременко, Н. М. Барская, В.А. Пермякова, В.Г. Петрова, И.А. Грошенков, Г.М. Дульнев, Е.А. Ковалева, С.Л. Мирский, П.Г. Тишин, В.В. Эк, А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов и др.) и анализ педагогической практики, учащиеся с интеллектуальными нарушениями имеют низкую степень самостоятельности. Своеобразие протекания психических процессов, особенности их практической деятельности не позволяют детям данной категории усваивать в должной мере знания, овладевать способами их приобретения, переработки и применения на практике. Учащимся с интеллектуальными нарушениями свойственно неумение направлять свои усилия на решение поставленной задачи, осмысливать ее, определять способ выполнения и производить необходимые действия. Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы отрицательно сказывается на темпах и результатах продвижения школьников в учебной деятельности, а также уровне их познавательной активности. В связи с этим возникает потребность в поиске новых, более эффективных путей формирования знаний, умений и навыков, а главным образом – способов осуществления самостоятельной деятельности.

В связи с этим необходимо создать специальные условия, способствующие более успешному овладению детьми с интеллектуальными нарушениями школьными предметами.

Одним из таких условий является осуществление дифференцированного подхода к каждому ребенку с нарушением интеллекта и обеспечение его на уроках дополнительным, специально разработанным дидактическим и наглядным материалом. Это и определило тему нашего исследования: **«Дифференцированный подход как средство достижения образовательных результатов обучающихся с нарушениями интеллекта (на примере русского языка)»**.

**Цель** исследования: изучить уровень достижения образовательных результатов по русскому языку у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и предложить методические рекомендации, направленные на организацию дифференцированного подхода.

**Объект исследования** - психолого-педагогические особенности учащихся с интеллектуальными нарушениями, лежащие в основе трудностей овладения программным материалом по русскому языку.

**Предмет** исследования – дифференцированный подход к учащимся с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения предметной области «Русский язык».

При проведении данного исследования нами была сформулирована **гипотеза**: использование дифференцированного подхода, учитывающий типологические и индивидуальные особенности развития и особые образовательные потребности обучающихся, позволит повысить качество усвоения программного материала по русскому языку.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования предопределили следующие его задачи:

1. Изучить литературу раскрывающую:
  - психофизиологические особенности детей с интеллектуальными нарушениями;

- особенности обучения русскому языку детей с умственной отсталостью;

- проблемы дифференцированного подхода.

2. Проведение экспериментальной работы по выявлению уровня достижения образовательных результатов по русскому языку обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

3. Составление методических рекомендаций, основанных на дифференцированном подходе и направленных на организацию коррекционной работы по повышению уровня достижения образовательных результатов по русскому языку.

4. Проанализировать результаты проведенной работы.

Методы решения поставленных задач:

- библиографический (анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента).

Теоретико-методологической основой исследования явились: положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн); теория о развивающей роли обучения (Д.Б. Эльконин), технология индивидуально-дифференцированного обучения (А.С. Границкая, Р.Гроот, Г.К. Селевко, И. Унт, В.Д. Шадриков, В.В. Фирсов).

Теоретическая значимость исследования: обобщены и систематизированы представления отечественных исследователей о применении дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушениями интеллекта русскому языку.

Практическая значимость исследования: полученные в исследовании результаты позволят более эффективно осуществлять дифференцированный подход при обучении детей с интеллектуальными нарушениями. Разработанные рекомендации будут полезны учителям,

воспитателям и родителям в процессе обучения детей с нарушением интеллекта предмету «Русский язык».

База исследования: КГБОУ «Минусинская школа №8» г.Минусинска.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

## **ГЛАВА I. Теоретические основы использования дифференцированного подхода в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка**

### **1.1. Психофизиологические особенности детей с интеллектуальными нарушениями**

Умственная отсталость — врожденное или приобретенное в раннем постнатальном периоде недоразвитие психики с явлениями выраженной недостаточности интеллекта, затруднения или полной невозможности социального функционирования индивидуума. Термин «умственная отсталость» в мировой психиатрии утвердился в последние два десятилетия, вошел в международные классификации, заменив ранее употреблявшийся термин «олигофрения». Понятие олигофрения и сам термин ввел в научный лексикон Э. Крепелин (1915) как синоним понятия «общая задержка психического развития».

Понятие «умственной отсталости» по степени интеллектуальной неполноценности применимо к разнообразной группе детей. Степень выраженности интеллектуальной неполноценности коррелирует (соотносится) со сроками, в которые возникло поражение ЦНС – чем оно произошло раньше, тем тяжелее последствия. Также степень выраженности интеллектуальных нарушений определяется интенсивностью воздействия вредных факторов. Нередко умственная отсталость отягощена психическими заболеваниями различной этиологии, что требует не только их медикаментозного лечения, но и организации медицинского сопровождения таких обучающихся в образовательных организациях.

В международной классификации болезней (МКБ-10) выделено четыре степени умственной отсталости: легкая (IQ — 69-50) , умеренная (IQ — 50-35), тяжелая (IQ — 34-20), глубокая (IQ<20).

Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от

нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.). В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения, имеющиеся у обучающихся с умственной отсталостью, являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные процессы — восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности психофизического развития. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем.

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее



нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению. Вместе с тем, Российская дефектология (как правопреемница советской) руководствуется теоретическим постулатом Л. С. Выготского о том, что своевременная педагогическая коррекция с учетом специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается качественным своеобразием. Относительно сохранной у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывается чувственная ступень познания — ощущение и восприятие. Но и в этих познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприятия, недостаточная его дифференцировка, не могут не оказывать отрицательного влияния на весь ход развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Однако особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями.

Меньший потенциал у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживается в развитии их мышления, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Согласно определению

Дункера, «мышление — это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям». Мыслительные операции у этой категории детей обладают целым рядом своеобразных черт, проявляющихся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделении его существенных признаков и дифференциации их от несущественных, нахождении и сравнении предметов по признакам сходства и отличия и т. д.

Из всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большей степени недоразвито словесно-логическое мышление. Это выражается в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Обучающимся присуща сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления: зачастую, они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия. Однако при особой организации учебной деятельности, направленной на обучение школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пользованию рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, оказывается возможным в той или иной степени скорректировать недостатки мыслительной деятельности. Использование специальных методов и приемов, применяющихся в процессе коррекционно-развивающего обучения, позволяет оказывать влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе и словесно-логического.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Память — это отражение опыта человека путем запоминания, сохранения и воспроизведения (В. В. Богословский). Запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации обучающимися с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) также отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки, при этом, труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, которое требует многократных повторений. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на более высоком уровне. Недостатки памяти обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения: вследствие трудностей установления логических отношений полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством искажений; при этом наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Использование различных дополнительных средств и приемов в процессе коррекционно-развивающего обучения (иллюстративной, символической наглядности; различных вариантов планов; вопросов педагога и т. д.) может оказать значительное влияние на повышение качества воспроизведения словесного материала. Вместе с тем, следует иметь в виду, что специфика мнемической деятельности во многом определяется структурой дефекта каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В связи с этим учет особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разных клинических групп (по классификации М. С. Певзнер) позволяет более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности.

Особенности познавательной деятельности школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в особенностях их внимания. П.Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, хотя

контроль и коррекцию деятельности следует считать лишь одной из функций внимания. Внимание у детей с ОВЗ отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения. В значительной степени нарушено произвольное внимание, что связано с ослаблением волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей, что выражается в неустойчивости внимания. Также в процессе обучения обнаруживаются трудности сосредоточения на каком-либо одном объекте или виде деятельности. Однако, если задание посилено для ученика и интересно ему, то его внимание может определенное время поддерживаться на должном уровне. Под влиянием специально организованного обучения и воспитания объем внимания и его устойчивость значительно улучшаются, что позволяет говорить о наличии положительной динамики, но вместе с тем, в большинстве случаев эти показатели не достигают возрастной нормы.

Для успешного обучения необходимы достаточно развитые представления и воображение. Согласно М. В. Гамезо и И. А. Домашенко: «Воображение — психические процессы, заключающиеся в создании новых образов (представлений) путём переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте». Отечественными авторами это явление также рассматривается как способность (В. Т. Кудрявцев, Л. С. Выготский) и как специфическая деятельность (Л. Д. Столяренко, Б. М. Теплов). Принимая во внимание сложное функциональное строение, Л. С. Выготский считал адекватным применение понятия психологической системы. Представлениям детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) свойственна недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, что, в свою очередь, сказывается на узнавании и понимании учебного материала. Воображение как один из наиболее сложных процессов отличается значительной несформированностью, что выражается в его примитивности, неточности и схематичности. Однако, начиная с первого года обучения, в

ходе преподавания всех учебных предметов проводится целенаправленная работа по уточнению и обогащению представлений, прежде всего — представлений об окружающей действительности.

У школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности. Речевая деятельность определяется ведущим отечественным специалистом по психолингвистике АА Леонтьевым как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности. Физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью характерно системное недоразвитие речи.

Недочеты речевой деятельности этой категории обучающихся напрямую соединены с нарушением абстрактно-логического мышления. Но в ежедневной практике подобные дети способны поддержать разговор на темы, близкие их личному опыту, задействуя при всем этом легкие конструкции предложений. Проведение периодической коррекционно-развивающей работы, направленной на классификацию и обогащение представлений об окружающей реальности, делает положительные условия для овладения обучающимися разными языковыми средствами. Это находит свое выражение в увеличении размера и изменении качества словарного припаса, овладении разными конструкциями предложений, составлении маленьких, но окончанных по смыслу, устных выражений. В итоге, равномерно создается база для овладения более трудной формой речи — письменной.

Моторная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), как правило, не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений

пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями. Проведение специальных упражнений, включенных как в содержание коррекционных занятий, так и используемых на отдельных уроках, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в нарушении эмоциональной сферы. При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранены, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностностью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности, а также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических.

Волевая сфера учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью. Такие школьники предпочитают выбирать путь, не требующий волевых усилий, а вследствие непосильности предъявляемых требований, у некоторых из них развиваются такие отрицательные черты личности, как негативизм и упрямство. Своеобразие протекания психических процессов и особенности волевой сферы школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывают отрицательное влияние на характер их деятельности, в особенности произвольной, что выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы. Эти недостатки особенно ярко проявляются в учебной деятельности, поскольку учащиеся приступают к ее выполнению без необходимой предшествующей ориентировки в задании и, не сопоставляя

ход ее выполнения, с конечной целью. В процессе выполнения учебного задания они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, произведенные ранее, причем осуществляют их в прежнем виде, не учитывая изменения условий. Вместе с тем, при проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение этой группы школьников целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности: изобразительная и конструктивная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте и некоторые виды профильного труда. Следует отметить независимость и самостоятельность этой категории школьников в уходе за собой, благодаря овладению необходимыми социально-бытовыми навыками.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов и пр. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т.п. Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-

воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

Выстраивая психолого-педагогическое сопровождение психологического развития учащихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), следует опираться на положение, изложенное Л. С. Выготским, о единстве закономерностей развития аномального и обычного учащегося, а так же решающей роли сотворения таковых социальных критерий его обучения и воспитания, обеспечивают успешное «вращение» его в культуру. В качестве таковых критерий выступает система коррекционных мероприятий в процессе специально организованного обучения, опирающегося на сохранные стороны психики учащегося с интеллектуальной отсталостью, которое учитывает зону ближайшего развития. В итоге, педагогические условия, которые были созданы в образовательной организации для обучающихся с интеллектуальной отсталостью, должны решать как задачи коррекционно-образовательной поддержки малыша в образовательном процессе, так и вопросы его социализации, тесно связанные с развитием познавательной сферы и работе, которая соответствует возрастным возможностям и способностям обучающегося.

Анализ вышеперечисленных психологических компонентов и свойств учебной деятельности позволяет сделать выводы о наличии трудностей в процессе обучения русского языка, требующего понимания сообщаемых сведений, запоминания и воспроизведения, применения их на практике при выполнении аналогичных и новых заданий.

На основании исследований психологических составляющих учебной деятельности, лежащих в основе трудностей усвоения учебного материала у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида, В.В.Воронковой, П.Г.Тишина, В.В.Эка, Е.А.Ковалевой, С.Л.Мирским, Н.П.Павловой были выделены группы учащихся в зависимости от типологических особенностей школьников и возможности усвоения ими



учебного материала. Такое деление позволяет педагогу вариативно использовать типологические особенности учащихся, для решения некоторых задач обучения на разных предметах и объединить их в одну группу[14].

*Первую группу* составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом. Все задания выполняются, как правило, самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, правильно используют имеющийся опыт. Сознательно усваивают программный материал. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизация помощи взрослого. В условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных изделий у этих учащихся все же проявляются затруднения в ориентировке и планировании работы. Иногда им нужна дополнительная помощь в умственных трудовых действиях. Эту помощь они используют достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении аналогичного и сравнительно нового изделия. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью [15].

Учащиеся демонстрируют достаточную широту ассоциативных связей первой и второй сигнальных систем, при этом на фоне относительно сохранной для данной клинической группы операции умозаключения (способности действовать по аналогии) наблюдаются недостаточность логических операций обобщения и абстрагирования, что можно компенсировать объемом и дифференцированностью восприятия.

Учащиеся *второй группы* также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики первой группы. Они в основном понимают

объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличают меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у этих детей недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего выполняются ими самостоятельно и правильно. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасположением деталей.

Психологические особенности могут быть представлены следующим образом: трудности формирования новых условных связей ведут к недостаточности операций анализа и синтеза, умозаключения на фоне различного рода недостатков мнестической деятельности. Мыслительная деятельность формируется на основе неполных образов представлений и узком неточном восприятии. У них отмечается низкая познавательная активность и склонность к стереотипии в выборе способов действий [15].

К *третьей группе* относятся ученики, которые с трудом успевают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи. Для этих детей характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала. Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала значительно ниже, чем у детей второй группы.

Школьники III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность. Значительна помощь им бывает нужна главным

образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как запоминание происходит без должного осмысления, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки явлений. Знания их лишены взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями и умственными операциями. Особенно трудно такие дети усваивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений, страдают полнота, точность и последовательность воспроизведения учебного материала, наблюдаются привнесения [15].

Среди отличительных психологических характеристик данной группы можно выделить выраженные нарушения логических операций на фоне познавательной инактивности, недостатков наглядных форм мышления, недостаточности волевых процессов. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, неумением устанавливать причинно-следственные зависимости. Функция планирования контроля из-за нарушения речемыслительной деятельности осуществляется только на элементарном уровне при условии дополнительной организации мыслительной деятельности этих учащихся.

К *четвертой группе* относятся учащиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне.

Они нуждаются в большом количестве дополнительных упражнений, стимуляций познавательной активности. Сделать выводы самостоятельно, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Они не видят ошибок в работе. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются, учащиеся могут усвоить значительно малый объем знаний и умений, чем им предлагается. Связная устная и письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментарностью, значительным искажением смысла.

При формировании умений и навыков наблюдается неадекватный перенос ранее известного в новые условия. Запоминание учебного материала происходит без должного осмысления, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки изучаемых явлений.

Психологической основой трудностей данной группы учащихся могут служить отсутствие познавательных интересов, выраженные нарушения всех видов мышления, синкретичность восприятия, его узость. Ригидность мышления вследствие выраженных трудностей формирования новых связей и быстрым их распадом усугубляется произвольным характером процесса запоминания информации, неумением обобщать и выделять существенные признаки. Забывание у этих школьников протекает интенсивно, особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Выраженные речевые нарушения ведут к разрыву между дефицитарными образами представлений и размытыми понятиями, языковыми единицами. Не способны к волевым усилиям, склонность к стереотипии.

В процессе фронтального обучения педагогу необходимо учитывать и тот факт, что умственно отсталые школьники далеко не всегда понимают достоинство оценки, не умеют адекватно оценить свою работу и работу товарища. При безразличном или отрицательном отношении к оценке она не может являться стимулом учения. Поэтому существенное значение

имеют также индивидуальные особенности учащихся – их работоспособность, потребность в успехе, осознание и переживание его.

С учетом этих параметров выделены группы учащихся, по-разному относящихся к учению:

1. Дети с положительным устойчиво продуктивным отношением.
2. Дети с неустойчиво продуктивным отношением;
3. Дети с малопродуктивным отношением;
4. Дети с индифферентным отношением.

Отнесение детей к той или иной из перечисленных выше четырех групп не является стабильным. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы. Все ученики специальной (коррекционной) школы VIII вида выделенных четырех групп нуждаются в дифференцированном подходе в процессе фронтального обучения [69].

При этом необходимо учитывать, что отличительной чертой учащихся с олигофренией являются снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; замедление процесса формирования представлений и понятий об окружающей действительности; риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности [35].

Задача психологии умственной отсталости - определение своеобразия общих, особых и индивидуальных черт, присущих психике умственно отсталых детей, выявление характерных для них недостатков и имеющихся положительных возможностей, обуславливающих развитие ребенка и его способность социально адаптироваться.

Таким образом, психология умственной отсталости непосредственно связана с решением проблемы дифференциальной диагностики, а также с вопросами коррекционно-направленного воспитания и обучения, предусматривающими последовательную подготовку умственно отсталого ученика к интеграции в окружающую среду [13].

## **1.2. Особенности обучения русскому языку детей с нарушениями интеллекта**

Обучение русскому языку детей с интеллектуальными нарушениями предполагает формирование речевых умений, владение которыми поможет выпускникам с интеллектуальными нарушениями максимально реализоваться в самостоятельной жизни, занять адекватное социальное положение в обществе.

Нарушения всех сторон психики умственно отсталых детей, особенно дефекты мышления и речи, обуславливают специфику их обучения русскому языку. Эта специфика отражается не только в системе обучения данному учебному предмету, но и в содержании материала, в структуре его размещения. Весь процесс обучения в специальной школе носит элементарно-практический характер, при этом ведущим коррекционным принципом является развитие речи школьников, особенно – ее коммуникативной функции. Обучение русскому языку построено с учетом особенностей познавательной деятельности детей. Концентрическое расположение материала, когда одна и та же тема изучается в течение нескольких лет, создает условия для постепенного наращивания сведений по теме, для постоянного повторения пройденного и отработки необходимых умений. В 1 классе выделяется добукварный (пропедевтический) период, рассчитанный на два месяца, в течение которого реализуются следующие направления работы:

- преодоление речевой замкнутости учащихся, формирование у детей умения сотрудничать с взрослыми в различных видах деятельности: в игре, в учебной ситуации, в решении бытовых задач;
- развитие умения слушать и понимать учителя, выполнять несложные речевые инструкции, внятно выражать свои просьбы и желания;
- коррекция недостатков и развитие сенсомоторной сферы младших школьников на основе различных упражнений по воспитанию

слухового, зрительного, тактильного восприятия, артикуляционной моторики, движений кистей рук и пальцев;

- уточнение и расширение представлений школьников в связи с различными практическими действиями на уроке, во время экскурсий, наблюдений за разнообразными явлениями в окружающей среде;
- практическое овладение понятиями слово и предложение, формирование умения правильно оформлять предложение, состоящее из 2 -4 слов с опорой на выполняемые действия, картинки или проведенные ранее наблюдения.

Подготовка учащихся к письму осуществляется в процессе выполнения различных по характеру упражнений: раскрашивание по трафарету геометрических фигур, рисование несложных орнаментов, обведение контуров рисунков, в том числе аналогичных буквенным знакам, письмо элементов букв и др. Все упражнения в чтении и подготовке к письму реализуются в пределах одного урока русского языка. Это дает возможность изменять виды деятельности детей, предлагая им устные и письменные задания. На таком интегрированном уроке должен быть широко представлен игровой и занимательный материал, наглядные и технические средства обучения. Не менее важно следить за сменой динамических поз детей, используя для этой цели физкультминутки, попеременную работу учащихся за конторкой и за партой. Создание необходимых гигиенических условий предупреждает утомление школьников, повышает их умственную и речевую активность. Обучение грамоте (букварный период) в коррекционной школе осуществляется на основе звукового аналитико-синтетического метода. Речевым материалом для обучения грамоте являются звуки и буквы, слоговые структуры, слова, предложения, короткие тексты. Порядок изучения звуков, букв и слоговых структур иной, чем в массовой школе. Он является наиболее доступным ученикам с интеллектуальными нарушениями, т.к. учитывает особенности их фонематического восприятия и мыслительной

деятельности, уровень сформированности произносительных навыков. Усвоение звука предполагает выделение его из речи, правильное и отчетливое произношение, дифференциацию смешиваемых звуков. Буква изучается в следующей последовательности: восприятие общей ее формы, узнавание элементов буквы и их расположения, сравнение с другими, ранее изученными буквами. Для лучшего запоминания графического знака используются цветные буквы, буквы, вырезанные из наждачной или бархатной бумаги, разборные буквы, различные игровые задания и т.д. Важным моментом в этом процессе является постоянное соотнесение звука и буквы: собрал букву – произнеси звук, обвел пальчиком в воздухе контур буквы – произнеси звук, произнес звук – покажи букву и т.д.

При переходе на письменный шрифт важно научить детей правильному начертанию букв, соединению их в слоги и слова. Упражнения в написании слогов, слов, предложений опираются на звуко - буквенный (март, музыка, рыбак) или буквенный анализ (яма, заяц), на обязательное интонирование каждого звука слова или проговаривание слов по слогам, предварительное составление условно-графической схемы и составление слогов и слов из букв разрезной азбуки. В процессе чтения и письма большое внимание уделяется пониманию смыслового содержания речевого материала, с которым работают дети. Дети учатся воспринимать звук и слог как часть слова и дополнять недостающую часть до полного слова. Например: назови имена детей, которые начинаются со звука «м»; я назвала слог «сы», дополни слог до слова. Какой звук надо добавить на конце? и др. При организации таких видов работы большое значение имеют игровые приемы. Обучение грамоте предполагает обязательное использование различных видов наглядности: настенная касса букв, «городок букв» (который заполняется по мере прохождения азбуки), таблицы оппозиционных слогов, касса слогов, слоговые таблицы, индивидуальные наборы букв и слогов, наборы полосок для условно-графического обозначения звуков, слогов, слов и предложений.



Таблица 1. - Психолого-педагогический анализ трудностей усвоения программы по русскому языку учащимися с умственной отсталостью

<b>Трудности усвоения темы, раздела</b>	<b>Психологические причины</b>
Фрагментарность восприятия (задания, имеющие два различных действия)	Узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия
Зеркальное письмо	Несовершенство зрительных восприятий (зрительного анализа и синтеза) и моторики учащихся
Путают слова	Несовершенство слуховых восприятий: учащиеся не различают на слух слова например: <i>семь — восемь</i>
Уподобление знаний	Косность и тугоподвижность процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов
Стереотипность ответов	Недостатки мышления
Затруднение перехода от практических действий к умственным	Низкий уровень мыслительной деятельности
В подборе примеров к правилам	Недостатки гибкости мышления

Таким образом, подбирая разнообразные методы, приемы, виды работы, речевой материал для упражнений, учителю следует помнить о том, что коррекция всех сторон психики учащихся в значительной мере зависит от выбранных способов и средств специального педагогического воздействия.

### **1.3. Дифференцированный подход. Особенности применения дифференцированного подхода на уроках русского языка при обучении детей с интеллектуальными нарушениями**

Учебно-познавательная деятельность и усвоение знаний учащимися несут на себе отпечаток индивидуальных особенностей их мышления, памяти, внимания, способностей, а также мотивов и установок учения. Встает вопрос об учете этих особенностей и организации индивидуальной работы с учащимися в процессе урока. Поэтому дифференциация обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении приобретает особую важность. Для коррекционной педагогики дифференцированный подход в обучении – один из принципов специального образования.

Дифференциация в переводе с латинского «differentia» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени [37].

До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия дифференциация обучения не существует. Однако большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся. Шахмаев Н.М. указывает: «Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением» [70].

Попытки дать толкования понятию «дифференциация обучения» предпринимаются учеными давно. Чтобы отчетливее представить движение научной мысли относительно содержания рассматриваемого понятия, обратимся к определениям этого понятия, сформулированные разными учеными:

1) З.И. Калмыкова: «Дифференциация обучения это создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников» [24, с. 24].

2) И.Э. Унт: «Это учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [64, с. 116].

3) Г.Ф. Дорофеев, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов, П.В. Кузнецов: «Эта такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям» [17, 32, 65].

В концепции дифференциации обучения сформулированы основные цели дифференциации образования, определяемые с трех позиций:

1. С психолого-педагогических позиций цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника.

2. С социальной точки зрения цель дифференциации – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

3. С дидактической точки зрения цель дифференциации – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе [52].

В психолого-педагогической, дидактической и методической литературе различают два основных типа дифференциации содержания обучения:

- уровневую;

- профильную.

Уровневая дифференциация – это такая организация обучения, при которой школьники имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов. Указанный вид дифференциации осуществляется при разделении учебного коллектива на группы на основе разных показателей: имеющегося уровня знаний, умений и навыков (уровень успеваемости); уровня интеллектуального развития; интересов, склонностей и способностей; эмоциональных и волевых качеств (в том числе – отношения к учению) [3].

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход.

Существует несколько авторских педагогических технологий дифференциации обучения: внутриспредметная дифференциация (Н.П. Гузик) [15], уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (В.В. Фирсов) [65], культурно-воспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.В. Закатова) [21].

Одной из задач дифференциации является создание и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей; содействие различными средствами выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся, развитие познавательных интересов и личностных качеств [31].

Рассмотрев понятие «дифференциация обучения», нельзя не коснуться следующего понятия – «дифференцированный подход».

В педагогической литературе часто рассуждение о дифференцированном подходе ассоциируется с дифференциацией обучения.

Приведем понимание рядом исследователей сущности понятия «дифференцированный подход»:

1) И.Д. Бутузов: «Основной смысл дифференцированного подхода заключается в том, чтобы, зная и учитывая, индивидуальные различия в обучении учащихся, определить каждого из них наиболее рациональный характер работы на уроке» [7, с 32].

2) Ю.К. Бабанский: «Способ оптимизации, который предполагает оптимальное сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения» [5, с. 73].

3) А.А. Кирсанов: «Особый подход учителя к различным группам учеников, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности методам, приемам» [29, с. 94].

4) Е.С. Рубинский: «Дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы. Дифференцированный подход – приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям учащихся» [56, с. 211].

Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы. В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся на хорошо-средне-и-слабоуспевающих. Она в какой-то мере помогает учителю осуществлять дифференцированный подход. Но эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении и не дает возможности направленно помогать ученикам справляться с трудностями и продвигаться в усвоении учебного материала [44].

Таким образом, реализация дифференцированного подхода в процессе обучения помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.

2. Проведение диагностики по выработанному критерию.

3. Распределение детей по группам с учётом результатов диагностики.

4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.

5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.

6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Дифференцированное обучение по своей структуре понятие многогранное, поэтому на уроках русского языка, вводя элементы дифференциации, целесообразнее придерживаться в основном одной цели – обеспечить одинаковый темп продвижения каждого ученика при выполнении самостоятельной работы. Поэтому учитель должен исходить из того, чтобы каждый школьник работал в полную меру своих сил и интеллектуальных способностей, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость труда, прочно и более сознательно усваивал программный материал.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке русского языка на примере этапа закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, объёму, трудности.

Используя различные способы организации деятельности детей при наличии единого задания, целесообразно проводить дифференциацию по следующим критериям:

1. Степени самостоятельности учащихся.

2. Характеру помощи учащихся.

3. Форме выполнения учебных заданий с учетом разной степени сформированности динамического стереотипа.

4. Степени сложности из-за глубины дефекта.
5. Объему с учетом уровня работоспособности.
6. Степени желательности и обязательности.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

Рассмотрим более подробно те способы дифференциации заданий, которые применяются на уроках русского языка для учащихся с интеллектуальными нарушениями.

#### 1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества.

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

К репродуктивным заданиям относятся, например, списывание с печатного текста, деление слов на слоги и т.д..

К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности, например:

- классификация объектов (букв, звуков, слов, предложений);
- выполнение задания разными способами, поиск наиболее рационального способа решения;
- самостоятельное составление заданий и т.д.

Дифференцированная работа может организовываться различными способами. Чаще учащимся с низким уровнем обучаемости (3 группа) предлагаются репродуктивные задания, а ученикам со средним (2 группа) и высоким (1 группа) уровнем обучаемости – творческие задания.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности. Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся:

- усложнение программного материала;
- увеличение количества заданий к упражнению;

- выполнение операции сравнения в дополнении к основному заданию;

- использование обратного задания вместо прямого.

### 3. Дифференциация учебных заданий по объёму учебного материала

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 1-й и 2-й группы выполняют кроме основного ещё и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объёму обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту её фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

Как правило, дифференциация по объёму сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основными, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задачи, упражнения игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, перфокарт. Подобрать упражнения из альтернативных учебников или тетрадей на печатной основе.

### 4. Дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся при их выполнении.

При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие - самостоятельно.



На ориентировочном этапе ученики знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые дети (чаще всего это 1-я группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные учащиеся с помощью учителя анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы ещё одна часть детей (2-я группа) начала работу самостоятельно. Те ученики, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 3-й группы, т.е. школьники, с низким уровнем обучаемости), выполняют все задания под руководством учителя. Этап проверки проводится фронтально.

Таким образом, степень самостоятельности учащихся различна. Для 1-й группы предусмотрена самостоятельная работа, для 2-й – частичная самостоятельность, для 3-й – фронтальная работа под руководством учителя. Школьники сами определяют, на каком уровне им следует приступить к самостоятельному выполнению задания. При необходимости они могут в любой момент вернуться к работе под руководством учителя.

#### 5. Дифференциация работы по характеру помощи учащимся.

Такой способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности, не предусматривает организации фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся сразу приступают к самостоятельной работе. Но, тем детям, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь.

Наиболее распространенными видами помощи на уроках русского языка являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений; б) помощь в виде «подсказок» (карточек-помощниц, карточек-консультаций, записей на доске).

И.И.Аргинская предлагает в данном случае использовать стимулирующую, направляющую обучающую помощь. В качестве помощи можно использовать карточки-помощницы. Учащимся 1-й группы (с высоким уровнем обучаемости) предлагается выполнить задание

самостоятельно, а учащимся 2-й и 3-й группы оказывается помощь различного уровня. Карточки-помощницы являются либо одинаковыми для всех детей в группе, либо подбираются индивидуально. Ученик может получить несколько карточек с нарастанием уровня помощи при выполнении одного задания, а может работать с одной карточкой. Важно учитывать, что от урока к уроку степень помощи ученику уменьшается. В итоге он должен научиться выполнять задания самостоятельно, без какой бы то ни было помощи.

На карточках могут использоваться различные виды помощи:

- образец выполнения задания: показ способа решения, образца рассуждения и оформления;
- справочные материалы: теоретическая справка в виде правила, формулы и т. п.;
- наглядные опоры, иллюстрации, модели;
- дополнительная конкретизация задания (например, разъяснение отдельных слов, указание на какую-нибудь деталь, существенную для выполнения задания);
- вспомогательные наводящие вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания;
- начало выполнения задания или частично выполненное задание.

Различные виды помощи при выполнении учениками одного задания часто сочетаются друг с другом.

Таким образом, учащиеся с интеллектуальными нарушениями представляют собой довольно разнородную группу. В их обучении наблюдаются различного рода трудности разной степени. Соответственно, для обучения умственно отсталых лиц реализация дифференцированного подхода является необходимой при обучении их русскому языку.

## **Выводы по первой главе**

Таким образом, в ходе работы над данной главой мы пришли к следующим выводам:

1. Умственная отсталость – сборная группа стойких непрогрессирующих патологических состояний с различной этиологией и патогенезом, но объединяемых по сходству основной, главной клинической картины наследственного, врожденного или приобретенного в первые годы жизни слабоумия, выражающегося в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и в затруднении социальной адаптации.

2. Реализация дифференцированно подхода в процессе обучения помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

3. Дифференцированное обучение по своей структуре - понятие многогранное, поэтому на уроках русского языка, вводя элементы дифференциации, целесообразнее придерживаться, в основном, одной цели - обеспечить одинаковый темп продвижения каждого ученика при выполнении самостоятельной работы. Поэтому учитель должен исходить из того, чтобы каждый ученик работал в полную меру своих творческих сил и интеллектуальных способностей, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость труда, прочно и более сознательно усваивал программный материал. Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор. Различные виды помощи при выполнении учениками одного задания часто сочетаются друг с другом.

## **ГЛАВА II. Организация опытно – экспериментальной работы, направленной на использование дифференцированного подхода на уроках русского языка для учащихся с нарушением интеллекта**

### **2.1. Исследования уровня достижения образовательных результатов по русскому языку у учащихся с интеллектуальными нарушениями**

Теоретический анализ проблемы использования дифференцированного подхода в процессе обучения русскому языку учащихся с умственной отсталостью мы видим в исследованиях, проведенных М.С.Певзнер, Ж.И.Шиф, Г.М.Дульневым, С.Я.Рубинштейн, В.В.Воронковой, И.М.Бгажноковой, Л.М. Шипицыной, которые доказывают необходимость проведения глубокой психолого-педагогической диагностики трудностей усвоения программного материала, психологических особенностей каждого ученика класса и предполагаемых причин трудностей, обусловленных данными психологическими причинами.

Это и определило **цель** экспериментального исследования: изучить способы реализации дифференцированного подхода на основе данных о психологических особенностях учащихся, а также трудностей освоения программного материала по русскому языку у учащихся 1-го класса с нарушениями интеллекта.

#### **Задачи исследования:**

1. Разработать методики для проведения эксперимента.
2. Подобрать экспериментальную группу для констатирующего эксперимента.
3. Провести констатирующий эксперимент в индивидуальном порядке.
4. Провести анализ полученных данных.
5. Составить методические рекомендации.

База исследования: КГБОУ «Минусинская школа №8», г. Минусинска.

В эксперименте приняли участие первоклассники в составе 6 человек, из них все мальчики. Социальный паспорт класса благополучный, в основном дети из полных семей, родители работающие. Дети 1 «А» класса обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1). Ученики Артём К., Дима В. обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант1) с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка с РАС. Для данных учеников характерно следующее: в учебной деятельности не организованы. Требования педагога выполняют после многократного обращения. Необходима постоянная поэтапная инструкция, как руководство и стимуляция к трудовой и учебной деятельности. Не могут применить усвоенный материал на практике. Общая и мелкая моторика нарушены. Письменными принадлежностями владеют недостаточно (неправильно держит ручку, карандаш при письме). Речь невнятная смазанная. Словарный запас беден, ограничен, фраза односложна. Наблюдается эхоталия. В классном коллективе себя никак не проявляют. Стараются играть одни. Настольными играми занимаются недолго. Заинтересовать ребенка какой-либо игрой можно на весьма короткое время. Предпочитают на переменах просто ходить либо бегать по классу. Игры в основном носят стереотипный характер. Изредка принимает участие в детских играх, но с трудом понимают правила, эмоционально не реагирует и не понимает эмоций других детей. Учебным материалом овладевает только под постоянным индивидуальным контролем взрослого.

В классе создана комфортная среда пребывания для данных учеников: зонирование пространства - специальная игровая зона на мягком ковре (безопасная среда с учетом двигательной активности), мягкие удобные кресла, где в моменты дискомфорта можно уединиться, успокоиться. В процессе занятий предоставляется возможность менять

положение, предоставлена возможность приносить в класс любимый предмет (игрушку).

Дети данного класса характеризуются тем, что имеют низкий уровень усвоения программного материала по основным предметам. У всех учащихся данного класса нарушено произвольное внимание, в некоторых случаях недостаточен объем внимания, его распределение и переключаемость. Восприятие у этих детей характеризуется бедностью и недостаточностью: затруднениями в восприятии зрительно-пространственных соотношений, материала и формы предметов. Отмечается специфическое нарушение памяти. В частности, характерно механическое запоминание, запоминание целых предложений без понимания их смысла. При этом опосредованное ассоциативное запоминание снижено.

Отмечаются нарушения речевой моторики, приводящие к неправильному звукопроизношению (Андрей Д., Дима В., Артём М, Дима М.). Страдает и содержательная сторона речи: недостаточен словарный запас, нарушения грамматического строя речи. Пассивный словарный запас несколько больше активного, однако затруднено понимание слов и выражений, выходящих за пределы обиходной лексики. Нарушена регулирующая функция речи; ее использование для саморегуляции (самоорганизации) деятельности учеников затруднено. Отмечаются недостаточность формирования понятий, неспособность к самостоятельному обобщению и отвлечению. Нарушена также функция предметного анализа.

Эмоционально-волевая регуляция недостаточна. Актуальны только непосредственные эмоциональные раздражители, недостаточна способность к волевому подавлению и контролю эмоциональных импульсов. Самооценка у детей данного класса неадекватная - в основном завышена.

Уровень воспитанности детей средний. Некоторые ученики недостаточно владеют учебными навыками: на уроках часто нарушают дисциплину, не организованы (Дима В.). Часто на переменах случаются конфликты между детьми, которые они сами, без помощи взрослого, решить не могут. Некоторые дети неадекватно реагируют на критику со стороны взрослого или товарищей, а также такие дети не критичны к себе. Не все ребята проявляют дружескую заботу, взаимопомощь, взаимную требовательность.

В классе есть ученики, которые на данный момент не осознают себя в роли ученика (Дима В.), не выполняют ритуалы школьного поведения. Не работаю фронтально.

Дети данного класса имеют разный уровень возможностей обучения. Поэтому в процессе обучения на каждом уроке осуществляется дифференцированный подход.

Перед проведением эксперимента нами была изучена специальная медицинская и психолого-педагогическая документация о развитии учащихся: личные дела детей и дневники педагогического сопровождения. Результаты исследования документации показали, что все учащиеся имеют умственную отсталость легкой степени (F 70).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выбранная для эксперимента группа детей неоднородна. На фоне нарушения интеллекта отмечаются нарушения внимания, памяти, речи. Анамнестические данные учащихся занесены в таблицу 2. (Приложение 1).

В качестве методики констатирующего эксперимента мы использовали самостоятельно разработанные задания в соответствии с программными требованиями к результатам освоения знаний по русскому языку (Приложение 2).

Согласно адаптированной основной общеобразовательной программе, обучающиеся к концу учебного года должны овладеть

достаточным/минимальным уровнем освоения предметных результатов по русскому языку:

***Достаточный уровень:***

- различать звуки на слух и в собственном произношении;
- читать по слогам слова, предложения и короткие тексты;
- отвечать на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту;
- писать строчные и прописные буквы;
- списывать с печатного и рукописного текстов прочитанные и разобранные слова и предложения;
- писать на слух отдельные буквы, слоги и слова, написание которых не расходится с произношением (последние - после звуко-слогового проговаривания).

***Минимальный уровень:***

- различать звуки на слух и в собственном произношении, знать буквы;
- читать по слогам отдельные слова, соотносить их с предметными картинками;
- слушать небольшую сказку, рассказ и с помощью учителя отвечать на вопросы по содержанию, опираясь на наглядные средства;
- списывать с печатного текста отдельные слоги и слова.

В ходе констатирующего эксперимента была проанализирована работа каждого из учеников в ходе индивидуального занятия, где был учтен каждый из представленных предметных результатов. Каждый предметный результат оценивался по четырехбалльной шкале, где «3» означало, что респондент полностью и самостоятельно справляется с заданием, «2» - ученик справляется с заданием частично, а с подсказками педагога, «1» - постоянно требуется помощь педагога, «0» - не справляется совсем.

Полученные баллы, за каждое задание, суммируются и соотносятся соответственно с четырьмя уровнями обученности:



Высокий уровень обученности- 18-16 баллов;

Средний уровень - 15-12 баллов;

Уровень ниже среднего - 11-6 баллов.

Низкий уровень - 5-0 баллов.

Данные критерии оценивания разработаны нами самостоятельно.

Таблица 3 - Программа по выявлению уровня обученности учащихся

1-го класса с интеллектуальными нарушениями по русскому языку

<b>Уровень обученности</b>	<b>Мониторинг усвоения программного материала по русскому языку учащимися 1 класса</b>	<b>баллы</b>
Высокий уровень	Самостоятельно: -различают звуки на слух и в собственном произношении; - читают по слогам слова, предложения и короткие тексты; - отвечают на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту; - пишут строчные и прописные буквы; - списывают с печатного и рукописного текстов прочитанные и разобранные слова и предложения; - пишут на слух отдельные буквы, слоги и слова, написание которых не расходится с произношением (последние - после звуко-слогового проговаривания).	18-16 баллов
Средний уровень	С помощью учителя: -различают звуки на слух и в собственном произношении; - читают по слогам слова, предложения и короткие тексты; - отвечают на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту; - пишут строчные и прописные буквы; - списывают с печатного и рукописного текстов прочитанные и разобранные слова и предложения; - пишут на слух отдельные буквы, слоги и слова, написание которых не расходится с произношением (последние - после звуко-слогового проговаривания).	15-12 баллов
Уровень ниже среднего	Самостоятельно: - различают звуки на слух и в собственном произношении, знают буквы; - читают по слогам отдельные слова, соотносят их с предметными картинками; - слушают небольшую сказку, рассказ и с помощью учителя отвечают на вопросы по содержанию, опираясь на наглядные средства;	11-6 баллов

	- списывают с печатного текста отдельные слоги и слова.	
Низкий уровень	<p>С помощью учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- различают звуки на слух и в собственном произношении, знают буквы;</li> <li>- читают по слогам отдельные слова, соотносят их с предметными картинками;</li> <li>- слушают небольшую сказку, рассказ и с помощью учителя отвечают на вопросы по содержанию, опираясь на наглядные средства;</li> <li>- списывают с печатного текста отдельные слоги и слова.</li> </ul>	5- Обал лов

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами по четырехбалльной шкале была проанализирована сформированность таких предметных планируемых результатов, как:

### *Достаточный уровень:*

- различать звуки на слух и в собственном произношении;
- читать по слогам слова, предложения и короткие тексты;
- отвечать на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту;
- писать строчные и прописные буквы;
- списывать с печатного и рукописного текстов прочитанные и разобранные слова и предложения;
- писать на слух отдельные буквы, слоги и слова, написание которых не расходится с произношением (последние - после звуко-слогового проговаривания).

### *Минимальный уровень:*

- различать звуки на слух и в собственном произношении, знать буквы;
- читать по слогам отдельные слова, соотносить их с предметными картинками;
- слушать небольшую сказку, рассказ и с помощью учителя отвечать на вопросы по содержанию, опираясь на наглядные средства;
- списывать с печатного текста отдельные слоги и слова.

Данные констатирующего эксперимента представлены в таблице 4 (Приложение 3).

Таблица 5 – Уровень обученности по русскому языку

Уровень обученности	Количество учащихся	Учащиеся в %
Высокий уровень	1	17%
Средний уровень	1	17%
Уровень ниже среднего	3	50%
Низкий уровень	1	17%

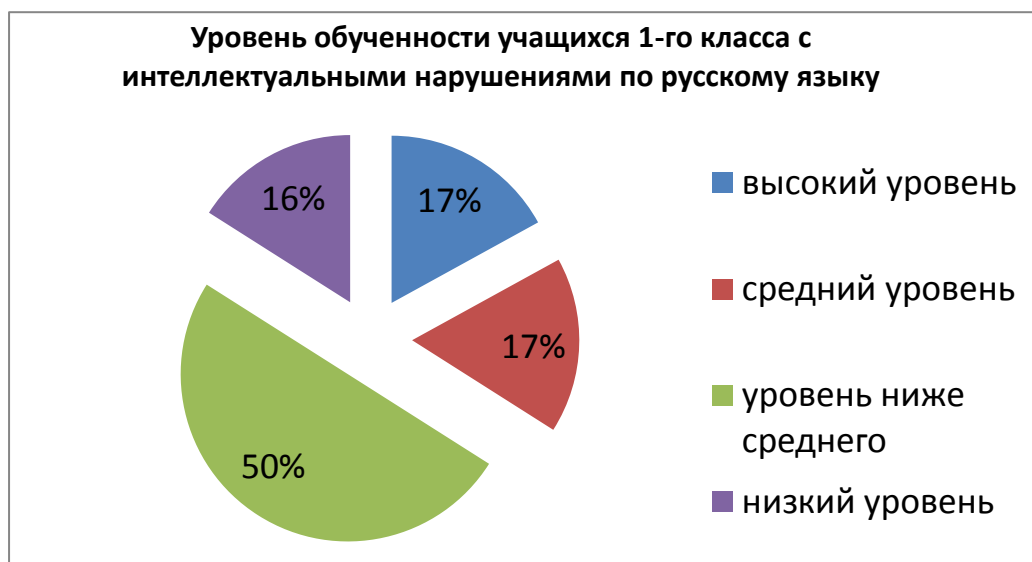


Рисунок 1. Уровни обученности учащихся 1-го класса, обучающиеся в %

Таким образом, как видно из представленных данных, большинство учеников - 3 человека из 6-ти, т.е. 50% имеют уровень ниже среднего сформированности предметных умений, 1 человека (17%) показал низкий уровень обученности по русскому языку, 1 ученик (17%) – средний уровень и 1 ученик (17%) – высокий уровень обученности (рисунок 1).

Далее нами представлены результаты, показывающие общее количество баллов всех учеников по каждому заданию.

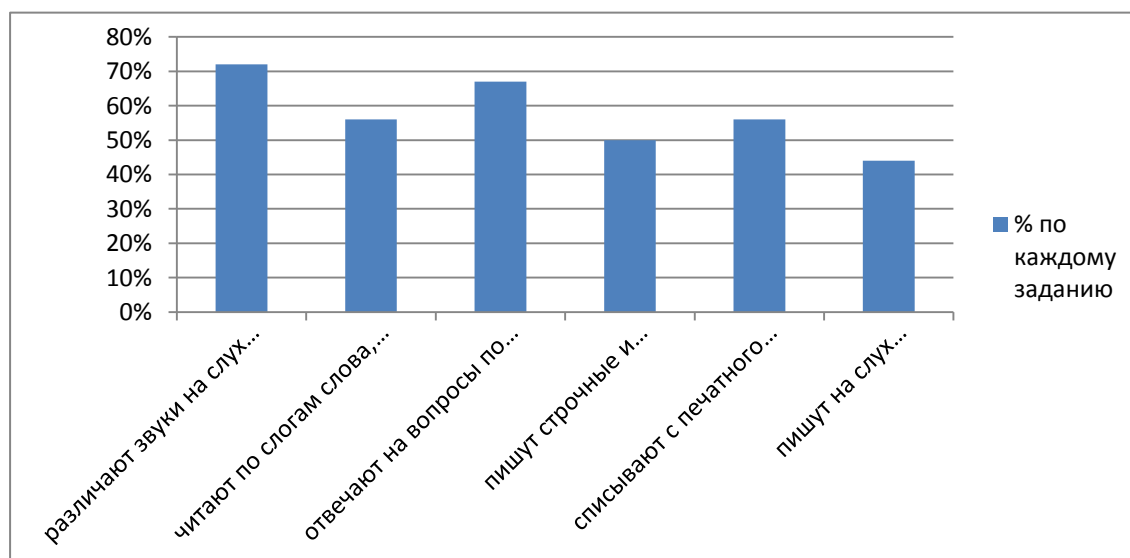


Рисунок 2 - общее количество баллов по каждому заданию всех учеников.

Следует отметить, что наименьшие затруднения у школьников вызывает умение – различать звуки на слух и в собственном произношении,

а так же умение отвечать на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту.

Наибольшие трудности у учеников возникли при письме строчных и прописных букв и запись на слух отдельных букв, слогов и слов, написание которых не расходится с произношением.

Все это обусловлено такими причинами, как низкий уровень мыслительной деятельности, косность и тугоподвижность процессов мышления, слабое различение знаковых тел, слабая ориентация в терминологии, низкий уровень развития речи, нетвердое знание правил, неумение использовать свои знания на практике.

Несмотря на разработанную и апробированную программу обучения русскому языку детей с умственной отсталостью, большинство учеников имеют уровень ниже среднего сформированности предметных планируемых результатов.

Данная тенденция обусловлена следующими причинами:

1. Узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия (психологическая).
2. Несовершенство зрительных восприятий (психологическая).
3. Несовершенство моторики (двигательная недостаточность, скованность движений или, наоборот, импульсивность, расторможенность) (психологическая).
4. Косность и тугоподвижность процессов мышления (психологическая).
5. Слабая ориентация в терминологии.
6. Низкий уровень развития устной и письменной речи.
7. Неумение использовать свои знания на практике.

Таким образом, трудности овладения грамотным письмом зависят как от сложности самого правописания, так и от особенностей познавательных процессов у умственно отсталых детей. Одним из способов преодоления этих трудностей является дифференцированный подход. Для его

реализации необходимо разделение учащихся на группы с учетом их дефекта и познавательных возможностей, что позволяет грамотно организовать учебную и коррекционную работу.

Далее нами будут предложены методические рекомендации, направленные на повышение уровня овладения предметными планируемыми результатами по русскому языку у умственно отсталых обучающихся 7-8 лет на основе дифференцированного подхода.

### 2.3. Методические рекомендации по использованию дифференцированного подхода для учащихся с нарушениями интеллекта на уроках русского языка

Исходя из того, что нами в рамках констатирующего эксперимента было выявлено четыре группы учеников с разным уровнем обученности: высоким, средним, уровнем ниже среднего и низким уровнем. В таблице нами представлены рекомендации по организации дифференцированного подхода на уроках русского языка для учащихся с разным уровнем обученности.

Таблица 6 - Рекомендации по организации и содержанию

<b>Рекомендации по организации дифференцированного подхода на уроках русского языка для учащихся с разным уровнем обученности</b>		
	<b>Условия</b>	<b>Приемы</b>
<b>Высокий уровень</b>	Наличие предметной среды. Высокий темп. Чередование труда и отдыха. Рациональная дозировка материала.	Использование дидактических игр в учебной деятельности. Использование устной и письменной инструкции в обучающем процессе. Акцент на сравнении, материализации. Дифференцированный подход. Использование наглядного материала.
<b>Средний уровень</b>	Наличие предметной среды. Средний темп. Чередование труда и отдыха. Рациональная дозировка материала.	Члениение образовательного процесса на мелкие этапы. Использование дидактических игр в учебной деятельности. Использование речи в обучающем процессе. Акцент на сравнении, материализации. Дифференцированный подход. Использование наглядного материала.
<b>Уровень ниже среднего</b>	Наличие предметной среды. Заниженный темп. Чередование труда и отдыха. Рациональная дозировка материала.	Члениение образовательного процесса на мелкие этапы. Использование дидактических игр в учебной деятельности. Использование речи в обучающем процессе. Акцент на сравнении, материализации. Дифференцированный подход. Использование наглядного материала.
<b>Низкий уровень</b>	Наличие индивидуальной	Члениение образовательного процесса на мелкие этапы.

	программы. Наличие предметной среды. Значительно сниженный темп. Чередование труда и отдыха. Рациональная дозировка материала.	Использование дидактических игр в учебной деятельности. Использование речи в обучающем процессе. Акцент на сравнении, материализации. Дифференцированный подход. Использование наглядного материала.
--	--	--

Дифференциация на уроках выражается в использовании разных вариантов однотипных заданий, применении заданий разной степени сложности, оказании различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания, различных количествах повторений для выполнения одного и того же задания, использование карточек для самостоятельной работы, применении разных видов ключей, опор (Приложение 5).

Приведем пример таких заданий:

Таблица 7 – Задание на выполнение письменной работы учащихся по изложению текста

<b>1, 2 группа,</b>	<b>3 группа</b>	<b>4 группа</b>
Самостоятельно. Учитель оказывает помощь по мере необходимости.	Можно пользоваться словами и составленными предложениями.	Вставить нужные слова в основу рассказа: Однажды ребята нашли (кого?) ... и принесли его (куда?)... Ребята назвали его... . Дети (что делали?)... за лосенк... Красавчик полюбил (кого?)... Дети тоже полюбили (кого?)... и не хотели с ним ...

Индивидуальные задания с использованием дифференцированного подхода позволяет каждому ученику выполнить задание и стимулирует работу по закреплению знаний. Доступность задания укрепляет веру ребёнка в свои силы, ставит его в ситуацию успеха, поддерживает познавательный интерес и способствует овладению навыком столь необходимого для успешного обучения в дальнейшем. Разноуровневое



индивидуальное задание, предполагающее выполнение в виде небольшой письменной, устной работы в полном соответствии с чёткой установкой учителя, независимо от сложности, оценивается самой высокой отметкой. Такое задание способствует выработке самоконтроля, ответственности, трудолюбия и других личностных качеств, которые в свою очередь, влияют на формирование познавательных качеств учащихся.

Дифференцированный подход осуществлялся при проведении контрольной работы (Приложение 4). Учащимся I группы диктовался полностью весь диктант, учащимся II группы – диктовалась первая половина диктанта, вторая давалась на карточке для списывания с пропущенными буквами, III группе текст давался для списывания, часть текста с пропущенными буквами, учащимся IV группы давался полный текст на карточке для списывания. Грамматические задания также дифференцировались по степени сложности. Если учащиеся I группы могли выполнить самостоятельно 2 задания, то ученикам IV группы давалось самое простое задание по теме, оказывалась индивидуальная помощь.

При подготовке к уроку нами были определены пути дифференцированного подхода и разработаны индивидуальные задания и виды помощи. Каждый урок состоял из трех этапов:

I этап – подготовка учащихся к письменной работе. На этом этапе предусматривались дифференцированные задания и виды помощи при выполнении подготовительных грамматических упражнений.

II этап – проведение письменной работы. На этом этапе планировались задания, требующие различной степени самостоятельности от учащихся.

III этап – совершенствование написанного, анализ письменных работ. На этом этапе предусматривались различные виды помощи при анализе ошибок, совершенствование написанного, взаимопроверки работ учащихся.

Для этого были выбраны следующие задания и виды помощи:

1. Задания с целью выработки навыков самоконтроля (исправление в черновике ошибок подчеркнутых, но не исправленных учителем).

2. Задания с целью организации взаимопомощи учащихся в классе (сильный помогает слабому ученику составить план рассказа).

3. Задания, направленные на организацию взаимоконтроля в обучении (обмен тетрадями и взаимопроверка).

На примере уроков показаны возможности осуществления дифференцированного подхода при обучении русскому языку (Приложение 4).

Как было отмечено в параграфе 2.2, в программах анализируемых школ, при наличии детей, имеющих разный уровень возможностей усвоения программы, отсутствует возможность дифференциации образовательной программы, что способствовало бы ее усвоению большим количеством детей. Таким образом, нами рекомендуется сделать упор на программу И.М. Бгажноковой, в которой предусмотрены рекомендации по дифференциации учебных требований к обучающимся, имеющим различные возможности усвоения программного материала. Для самостоятельного выполнения отстающими ученикам, исходя из мнения И.М. Бгажноковой, требуется предлагать облегченные варианты заданий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что представленные нами методические рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы, по формированию планируемых предметных результатов у обучающихся с нарушенным интеллектом 7-8 лет будут способствовать формированию более прочных знаний по русскому языку, а следовательно, более прочной социализации школьников с умственной отсталостью в обществе

## **Выводы по второй главе**

В ходе констатирующего эксперимента нами по четырехбалльной шкале был выявлен уровень обученности учащихся 1-го класса.

Несмотря на разработанную и апробированную программу обучения русскому языку детей с умственной отсталостью, большинство учеников имеют низкий уровень обученности.

Данная тенденция обусловлена следующими причинами:

- узость, нецеленаправленность и слабость активности восприятия;
- несовершенство зрительных восприятий;
- низкий уровень развития речи (устной и письменной);
- несовершенство моторики (двигательная недостаточность, скованность движений или, наоборот, импульсивность, расторможенность)
- косность и тугоподвижность процессов мышления;
- формальность заучивания правил, букв;
- неумение использовать свои знания на практике.

Для повышения уровня освоения программного материала по русскому языку необходимо регулярно использовать дифференцированный подход, который реализуется следующим образом: разделить учащихся по группам обученности; определить пути дифференцированного подхода; разработать дифференцированные задания и виды помощи учащимся; на соответствующих этапах урока для каждой группы предлагать посильные задания и оказывать необходимую помощь при их выполнении; проверить письменные работы с учетом принадлежности учащихся к той или иной группе.

Таким образом, реализация дифференцированного подхода в процессе обучения русскому языку помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Для достижения цели исследования нами была выдвинута гипотеза: использование дифференцированного подхода, учитывающее типологические и индивидуальные особенности развития и особые образовательные потребности обучающихся, позволяет повысить качество усвоения программного материала по русскому языку.

Нами был разработан ряд задач, позволяющий подтвердить или опровергнуть гипотезу. Для решения поставленных задач был проведен анализ источников и констатирующий эксперимент по проблеме дифференцированного подхода к учащимся с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка.

Анализ проделанной работы позволяет нам сделать вывод о том, что дифференциация обучения – наиболее трудный вид работы. Он требует от учителя вдумчивой, кропотливой работы, творческой подготовки к урокам, хорошего знания своих учеников. Этот подход обучения требует последовательности и систематизации. Несмотря на трудности реализации данного подхода, дифференциация, применяемая на уроках русского языка, предоставляет возможность учащимся раскрыть свои потенциальные возможности, более полно пользоваться своими способностями. Дифференцированные задания создают ситуацию успеха для всех учащихся, в том числе и для слабых учеников, позволяют чувствовать себя более уверенным, не боясь совершить ошибку, а если совершает таковую, есть возможность осознать ее, понять причины данной ошибки и исправить.

Таким образом, включение дифференциации в процесс обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями способствует более качественному усвоению программного материала по русскому языку.

Мы считаем, что дифференцированный подход необходим для обучения детей с умственной отсталостью, и использовать его надо в системе, на разных этапах урока, включать в различные виды деятельности школьников, применять при изучении сложного, для понимания материала. Необходимо разрабатывать целые комплексы заданий по определенным темам, для более систематизированного использования. С этой целью нами был создан комплекс дифференцированных упражнений по русскому языку.

Если использовать данный подход на протяжении всего начального обучения, несомненно, он будет способствовать повышению качества усвоения программного материала по русскому языку и учащиеся, переходя в среднее звено для дальнейшего обучения, будут иметь более глубокие знания в этой области.

Таким образом, только на основании этих факторов можно добиться положительных результатов в усвоении программного материала по русскому языку учащимися с интеллектуальными нарушениями.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.П. Козлова. – М.: Владос, 2002. – 245 с.
2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. Для студ. Дефектол. Фак. Педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Владос, 2002. – 316 с.
3. Ананьев, Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания в начальной школе / Б.Г. Ананьев. – М.: Владос, 2000. – 421 с.
4. Баряева, Л.Б. Обучение грамоте: Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – М.: Союз, 2004 г. – 44 с.
5. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2000. – 96 с.
6. Беспалько, В.П. Педагогика: Современные образовательные технологии / В.П. Беспалько. – М.: Мир, 2001. – 192 с.
7. Бутузов, И.Г. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И.Г. Бутузов. – М.: Педагогика, 2001. – 140 с.
8. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский. – М.: Академия, 2001. – 216 с.
9. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход и коррекционно-развивающее обучение русскому языку умственно отсталых школьников I – IV классов / В.В. Воронкова. – М.: МПГУ, 2001. – 98 с.
10. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход при обучении правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы: Автореф. Дис. Канд.пед.наук. / В.В. Воронкова. – М.: Владос, 2002. – 215 с.

11. Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы / В.В. Воронкова. – М.: Владос, 2000. – 215 с.
12. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2005. – 95 с.
13. Горецкий, В.Г. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / В.Г. Горецкий, М.Р. Львов, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2008. – 464 с.
14. Границкая, А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 2000. – 326 с.
15. Гузик, Н.П. Учить учиться / Н.П. Гузик. – М.: Академия, 2004. – 118 с.
16. Джинотта, Х. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / Х. Джинотта. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 641 с.
17. Дорофеев, Г.В. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов // Математика в школе. – М.: Академия, 2000. – №5. – С. 21.
18. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб. науч. тр. / Редкол.: В.В. Воронкова (отв. Редактор). – М.: АПН, 2000. – 267 с.
19. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – М.: Каро, 2006. – 326 с.
20. Жуйков, С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.Ф. Жуйков. – М.: Владос, 2002. – 243 с.
21. Закатова, И.В. Развитие социально-педагогических функций школы в современных условиях / И.В. Закатова. – М.: Владос, 2001. – 231 с.

22. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Академия, 2003. – 423 с.
23. Занков, Л.В. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Л.В. Занков. – М.: Академия, 2000. – 123 с.
24. Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыков. – М.: Знание, 2003. – 48 с.
25. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Академия, 2012. – 172 с.
26. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань, 2000. – 163 с.
27. Конев, А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения / А.Н. Конев. – М.: Академия, 2005. – 263 с.
28. Коменский, Я.А. Дидактические принципы / Я.А. Коменский. – М.: Академия, 2008. – 531 с.
29. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань, 2003. – 312 с.
30. Конев, А.Н. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения / А.Н. Конев. – М.: Академия, 2000. – 215 с.
31. Калмыкова, З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – М.: Академия, 2001. – №2. – С. 47.
32. Кузнецов, П.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды: методическое пособие / П.В. Кузнецов. – М.: Академия, 2005. – 532 с.
33. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 2000. – 272 с.



34. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – М.: Феникс, 2004. – 275 с.
35. Лебединская, К.С. Степени умственного недоразвития при олигофрении / К.С. Лебединская // Отбор детей во вспомогательную школу: пособие для учителя / сост.: Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 2001. – С. 22.
36. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Академия, 2000. – 221 с.
37. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2002. – 429 с.
38. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
39. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
40. Логинова, О.Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 3 класс / О.Б. Логинова. – М.: Просвещение, 2011. – 205 с.
41. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Академия, 2000. – 217 с.
42. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.
43. Мирский, С.Д. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе / С.Д. Мирский // Дефектология. – М.: Академия, 2000. – №2. – С. 98.
44. Монахов, В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Советская педагогика. – М.: Академия, 1990. – № 8. – С. 114.
45. Никашина, Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина. – М.: Академия, 2000. – 72 с.

46. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектол. Ф-тов пед. Ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Владос, 2002. – 225 с.

47. Орфинская, В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В.К. Орфинская. – М.: Академия, 2005. – 531 с.

48. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: МОДЭК, 2000. – 273 с.

49. Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер, Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 2001. – 189 с.

50. Петровская, Л.А. Социальная психология / Л.А. Петровская. – М.: Академия, 2005. – 217 с.

51. Пинский, А.А. Либеральная идея и практика образования / А.А. Пинский. – М.: Академия, 2003. – 310 с.

52. Психологический анализ дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых школьников: сб. науч. Тр. / редкол.: В.Г. Петрова (отв.ред. ). – М.: АПН, 2000. – 442 с.

53. Поливанава, К.Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2007. – 621 с.

54. Рачевский, Е.Л. Образовательные результаты – следствие образовательной политики / Е.Л. Рачевский // Образовательная политика. – М.: Академия, 2010. – № 3. – С. 73.

55. Рыжаков, М.В. Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Выпуск 1 / М.В. Рыжаков. – М.: Академия, 2010. – 381 с.

56. Рубинский, Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении / Е.С. Рубинский. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

57. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Академия, 2000. – 471 с.
58. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – М.: Академия, 2000. – 126 с.
59. Селиверстова, Е.Н. Развивающая функция обучения / Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 362 с.
60. Скаткина, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 2000. – 96 с.
61. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 304 с.
62. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Том 1 / Г.Е. Сухарева. – М.: Владос, 2005. – 120 с.
63. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Академия, 2000. – 319 с.
64. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 2001. – 192 с.
65. Фирсов, В.В. Учим математикой / В.В. Фирсов. – М.: Академия, 2003. – 183 с.
66. Фрумин, И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах / И.Д. Фрумин. – М.: Академия, 2007. – 175 с.
67. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание / А.В. Хуторской. – М.: УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
68. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
69. Шабалина, З.П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников / З.П. Шабалина // Начальная школа. – М.: Академия, 2001. – №6. – С. 53.
70. Шахмаев, Н.М. Учителю о дифференцированном обучении / Н.М. Шахмаев. – М.: НИИ ОП АПН, 2000. – 217 с.

71. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Питер, 2005. – 327 с.

72. Щербаков, Ю.И. Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учетом их индивидуально-типологических особенностей / Ю.И. Щербакова. – М.: Академия, 2000. – 203 с.

73. Чечель, И.Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях [Текст] / И. Д. Чечель, 2003. – 149 с.

74. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практич. Психол., 1995.

75. Эксперимент в школе [Текст]: организация и управление / М.М. Поташник. – М.: МГУ, 1991. – 217 с.

76. Юркина С.Н. О дифференцированном обучении русскому языку// Русский язык в школе. 1990. №3. – С.13.

77. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М.: Аркти, 2000

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1.

Таблица 2. – Анамнестические данные учащихся 1-го класса.

Ф.И.	Заключение ПМПК	Условия без которых невозможно или затруднено освоение образовательной программы
Дима В.	психическое недоразвитие с выраженным дефицитом познавательных способностей; системное недоразвитие речи; ЗУН не соответствуют возрасту.	Организация предметного пространства, создание безопасной среды с учетом двигательной активности, зонирование пространства с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка; в моменты дискомфорта возможность уединиться, успокоиться; учёт сенситивных особенностей ребенка; возможность приносить в класс любимые предметы; возможность менять положение в процессе занятий Ограничение физических нагрузок
Андрей Д.	психическое недоразвитие с выраженным дефицитом познавательных способностей; системное недоразвитие речи; ЗУН не соответствуют возрасту.	Соблюдение индивидуального ортопедического режима в соответствии с рекомендациями врача-ортопеда
Артём К.	имеет особенности в психическом развитии. Ребёнок с РАС. Нуждается в создании условий для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.	Организация предметного пространства, создание безопасной среды с учетом двигательной активности, зонирование пространства с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка; в моменты дискомфорта возможность уединиться, успокоиться; учёт сенситивных особенностей ребенка; возможность приносить в класс любимые предметы; возможность менять положение в процессе занятий
Дима М.	психическое недоразвитие со стойким умеренным дефицитом познавательных	Организация предметного пространства, создание безопасной среды с учетом двигательной

	способностей; нарушения чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи.	активности, зонирование пространства с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка.
Артём М.	психическое недоразвитие с выраженным дефицитом познавательных социальных способностей; знания, умения и навыки преимущественно не соответствуют возрасту; нарушение чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи.	Соблюдение охранительно-педагогического режима, специальные учебники и дидактические пособия в соответствии с программой обучения
Матвей Т.	имеет особенности в психическом развитии. Нуждается в создании условий для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.	Не нуждается

**Контрольная работа по русскому языку.**

1. Под диктовку.

ШАР

ФОКУС

ПТИЦЫ

2. Подбери слово к схеме (схема и слова на доске)

ФОР-МА

ШУ-БА

ЛИ-СИЧ-КА

3. Спиши. Выдели гласные буквы. Подчеркни мягкий знак в словах.

На поляне класс. Филин учит лесных малышей. У доски бельчонок. Он молчит. Ждёт, когда ему подскажут. Филин не доволен. Надо учить всегда уроки.





## Урок 1.

Тема: «Правописание безударных гласных»

Тип урока: закрепление изученного материала

Задачи:

- закрепить умение проверять безударные гласные путём изменения формы слова ( вода – воды);
- коррекция мышления на основе установления причинно-следственных связей;
- воспитание эмоциональной адекватности поведения;  
воспитание мотивации к учению.

Оборудование: Буратино, вырезанные из картона дерево с грушами; таблица - опорный план; красный мелок.

Ход урока.

### I. Организационный момент.

- Какой у нас сейчас урок?
- Надо правила учить, всё узнать стараться.  
Эти знания тебе в жизни пригодятся.
- Для чего нам нужны уроки русского языка?

Составить пословицу из слов- рассыпучек.

**сиКраво сапить – делюй ужавать.**

После ответов детей открыть запись: *Красиво писать - людей уважать.*

- Как вы понимаете эту пословицу?

### Чистописание.

#### Пальчиковая гимнастика.

1. Прижать ладони друг к другу. Потереть их друг о друга(6-8раз)
2. Прижать кончики пальцев друг к другу. Потереть их друг о друга(6-8 раз)

3. Пальцы рук сжать в замок. Выполнить упражнение «волна»(6 раз)

4. Упражнение «паук». Совместить подушечки кончиков пальцев обеих рук. Надавить пальцами одной руки на пальцы другой, затем, сгибая прямые пальцы, соединить их вместе в одной точке. После этого развести сомкнутые кончики прямых пальцев в стороны.

5. Напряжённые разгибания пальцев и сжимание кисти в кулак.

6. Поднимание, опускание, вращение кистей, сжатых в кулаки.

7. Сжимание пальцами кистевого динамометра, резинового кольца, каучукового мяча.

- Списать пословицу правильно и красиво.

### **Словарная работа.**

Записать одним словом по данной первой букве.

1. Предприятие торговли. (Магазин)

2. Хлебное растение. (Пшеница)

3. Вчера, сегодня, ... (Завтра)

4. Похож на мяч, но вырос на огороде. (Арбуз)

5. Его в автобусе продаёт кондуктор. (Билет)

6. Охлаждённый водяной пар. (Иней)

Учащиеся в отгаданных словах называют ударную и безударную гласные.

### **II. Работа по теме урока.**

#### ***Актуализация опорных знаний.***

На доске материал упражнения 11 стр.67

- К нам в гости опять пришёл Буратино.

Ему Мальвина задала новое задание. Буратино снова просит вас помочь ему.

- Хотите помочь Буратино?

Вставить пропущенные буквы.

Н..сы – носовой, нос.

М..ха – мех, меховой.

Тр..ва – травы, травяной.

З..ма – зимы, зимовать.

- Поставьте во всех словах ударение.

- Какая буква пропущена, ударная или безударная? (Безударная)

- Назовите в первой строчке слово, которое поможет вставить пропущенную букву в слове этой строчки.(Нос)

- Какую пропущенную безударную гласную вы вставите? (Гласную о)

- Почему? (Безударные гласные пишутся так, как они пишутся под ударением)

Слабые учащиеся читают правило на таблице.

<p><b>Безударные гласные (а, о, е, и, я ) надо писать так, как они пишутся под ударением: трава – травы, сова – совы, мячи – мяч, лес – леса, грибы - гриб</b></p>
--

Учитель делает пояснение: слово, в котором безударная гласная стоит под ударением, называют проверочным словом

В остальной части задания учащиеся подчёркивают красным мелком проверочные слова и вставляют безударные гласные.

#### **Упражнения энергизаторы :**

- С силой потереть ладони друг о друга (10 раз);
- Потянуть мочки ушей (10 раз);
- «Хлопание ушами»: четырьмя пальцами сзади прижать уши к щекам и отпустить(10 раз);
- Кончиками пальцев побарабанить по затылку и макушке (10 раз);

Сложить ладони перед грудью пальцами вверх. Сдавить изо всех сил основания ладоней. Втянуть живот, потянуться вверх и «выглянуть» из окна (3 раза).

#### **Продолжение работы по теме.**

2. Работа с учебником Упражнение 12 стр. 68

Обучение умению проверять безударную гласную путём изменения

формы слова (способом один – много, много – один)

Учащиеся объясняют правописание безударной гласной по плану в учебнике.

**Учись проверять написание слов с безударной гласной по плану:**

1. Поставлю ударение в слове.
2. Подчеркну безударную гласную.
3. Безударную гласную сделаю ударной.  
Для этого изменю слово:

Первый столбик выполняется устно коллективно.

Второй столбик письменно самостоятельно.

Объём письменной работы даётся дифференцированно.

После фронтальной проверки подводится итог:

- Как проверить безударную гласную? ( Надо изменить слово так, чтобы безударная гласная стала ударной)

### **III. Закрепление.**

1. Дидактическая игра «Волшебные груши»

- Вы помогли Буратино, и в благодарность он угощает вас грушами.

Но груши не простые, а с заданием. Тот получит грушу, кто правильно вставит пропущенную букву в слове, записанном на её обратной стороне.

- Кто хочет сорвать грушу?

Дети по очереди выходят к доске, «срывают» с дерева грушу.

Затем объясняют правописание пропущенной гласной по опорной таблице:

Примерный словесный материал: пчела, зерно, стена, сова, звезда, мячи, нора, враги, зима, овца, лицо.

2. Работа с учебником.

Упражнение 14 стр.68

Задание читается и анализируется.

- Поставлю ударение.
- Безударная гласная...
- Безударную гласную сделаю ударной.

Для этого изменю слово...

(Один – много, много – один)

Первый столбик слов учащиеся объясняют устно, пользуясь опорной таблицей.

Второй столбик дети выполняют письменно самостоятельно.

Объём письменной работы даётся дифференцированно.

#### **Самостоятельное задание.**

Задание анализируется. Объём письменной работы даётся дифференцированно.

**Группа 1. Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.**

Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да, т...мнота, ст...нал, т...жёлый.

**Придумай предложение со словами из этой группы.**

**Группа 2. Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.**

Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да.

**Группа 3. Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.**

Д(о,а)лёкий, л(а,о)скал, др(а,о)жал, л(и,е)сёнок, т(е,и)пло, зв(е,и)зда, в(и,е)сло.

**Группа 4. Прочитай. Вставь пропущенные буквы.**

Д(о,а)лёкий, л(а,о)скал, др(а,о)жал, л(и,е)сёнок, т(е,и)пло, зв(е,и)зда, в(и,е)сло.

## **VI.Итог.**

- Чему учились на уроке?

Оценка работы учащихся на уроке.

## **Урок 2.**

Тема: «Безударные гласные, непроверяемые ударением».

Цель:- ликвидировать пробелы в знаниях по данной теме

Задачи: - повторить слова с непроверяемыми безударными гласными;

-формировать умения пользоваться орфографическим словарем;

- развивать восприятие, речь, мышление.

Ход урока:

### **I. Сообщение целей урока.**

### **II. Игра «Буквы спорят».**

Детям предлагается набор карточек со словами:

Учит(е,и)ль	Уч(е,и)ник	Д(е,и)журный	Дев(о,а)чка	К(а,о)р(о,а)ндаш
С(а,о)рока	В(о,а)рона	В(о,а)робей	С(о,а)л(о,а)вей	П(е,и)тух

Буквы в этих словах заспорили. Какая буква победила в споре?

Чтобы проверить правильность ваших ответов и окончательно разрешить спор между буквами, обратимся к нашему помощнику – орфографическому словарю.

- Как пользоваться орфографическим словарем?

Работа со словарем.

Какие из этих слов можно определить в одну группу?

Какое слово «лишнее» и почему?

### **III. Узнай предмет по описанию.**

Зимнее, теплое, меховое... (пальто)

Красивая, умная, охотничья... (собака)

Быстрый, серенький, трусливый... (заяц)

Хищная, хитрая, рыжая... (лисица)

Запишите эти слова, подчеркните безударные гласные.

Можно ли их проверить? Что нужно делать, если не знаешь, как правильно написать слово с непроверяемой безударной гласной?

#### IV. Игра «Собери слово».

Буквы рассыпались, собери все рассыпанные буквы в слова. Запиши эти слова, подчеркни безударные гласные.

Какое из этих слов «лишнее»? Почему?

Какая орфограмма в слове «ёжик»?

О	Р	У	К
К			И
Я	Е	Р	Ж
Б	Ё	Г	Ё
	Б	Ц	
Л	З	О	Ы
О	А		

#### V. Составление предложений по картинке.

Детям предлагается картинка с изображением ёжика, собирающего яблоки.

1 группа. Составьте предложение, используя слова – «ёж.к», «ябл.ко».

2 группа. Составьте предложение из слов: собирает, Еж.к, в, ябл.ки, сад.

3 группа. Запиши предложение, вставь пропущенные буквы.

Ёж.к (в)саду собирает ябл.ки.

#### VI. Составление рассказа по серии картинок.

Детям предлагаются наборы картинок:

1 ученику – «Собака и вороны».

2 ученику – «Зайка и морковка».

Какие словарные слова вы использовали в своем рассказе?

#### VII. Итог урока.

### **Урок 3.**

**Тема:** правописание предлога.

#### **Задачи:**

- продолжать закреплять правильное правописание предлогов с другими словами;
- коррекция произвольного внимания, через коррекционное упражнение и задание «найди ошибки»;
- воспитывать положительную мотивацию к учению;

#### **Ход урока**

##### **Организационный момент.**

Приветствие.

Коррекционное упражнение.

Выберите только буквы русского алфавита и прочитайте тему урока.

ЛПWQРJEYZDДURLISOFVГ

- что такое предлог? Что мы знаем о правописании предлога?

##### **Каллиграфическая минутка.**

- Молодцы, ребята. А сейчас придвиньте тетради. Положите их правильно на парте. Запишите дату. Классная работа. Обратите внимание на правописание слова «классная».

- Посмотрите внимательно, какие тут буквы спрятались? Красиво запишите их на строчке.

- Составьте из этих букв предлоги. Что у вас получилось?

Давайте вспомним и напишем правильное соединение букв в этих предлогах.

***и з н о а н***

***На из по за***

А сейчас аккуратно пропишите эти предлоги, чередуя.

Возьмите простой карандаш и подчеркните самый красиво написанный вами предлог.

##### **Словарная работа.**



- А вы хорошо помните сказку про Колобка? Вот мы сейчас проверим. Я буду вам задавать вопрос, а вы отгадаете и отгадку запишите. (*Один на доске записывает, объясняя правописание*)

- Кто из этих зверей Колобку по дороге повстречался: лев, медведь, крокодил?
- Кто хотел первым Колобка съесть: волк, заяц, лиса?
- На какое растение по форме похож Колобок?
- Лиса уговорила съесть колобка ей: на шею, язык, зубки?

**Медведь                  заяц                  арбуз                  язык**

Какие слова мы записали? (Словарные) Подчеркните орфограммы.

**Работа по теме урока.**

- А помните ли вы песенку Колобка? Что такое амбар? Что такое сусек?

1 группа	2 группа	3 группа
<p>Вставьте пропущенные слова на место.  <i>Я Колобок, Колобок!</i>            ___ амбару метен,            ___ сусекам скребен,            ___ сметане мешен,            ___ печку сажен,            ___ окошке стужен,            ___ дедушки ушёл,            ___ бабушки ушел.</p>	<p>Вставьте пропущенные слова на место.  <i>Я Колобок, Колобок!</i>            ___ амбару метен,            ___ сусекам скребен,            ___ сметане мешен,            ___ печку сажен,            ___ окошке стужен,            ___ дедушки ушёл,            ___ бабушки ушел.            Слова для справок:  <b><i>по, на, на, в, от</i></b></p>	<p>Найдите и подчеркните предлоги  <i>Я Колобок, Колобок!</i>  <i>По амбару метен,</i>  <i>По сусекам скребен,</i>  <i>На сметане мешен,</i>  <i>В печку сажен,</i>  <i>На окошке стужен,</i>  <i>От дедушки ушёл,</i>  <i>От бабушки ушел.</i></p>

Как называются пропущенные слова? Как предлоги пишутся со словами? Для чего служат предлоги? Записать предлог вместе со словом, с которым он употребляется. Как запишите эти слова? (*Раздельно.*)

***По амбару, по сусекам, на сметане, в печку, на окошке, от дедушки, от бабушки.***

**Физминутка** Встаньте из-за парт. Я буду называть предлоги и слова – предметы. Если произнесу предмет, плавно поднимите руки вверх,

потянитесь. Услышав предлог, разведите руки в стороны. Пользуйтесь таблицей с предлогами.

***Огонь, о, костер, без, под, дым, ветер, около, дружба, над, день, про, крыло, об, сердце, за, гнездо, на, из, забота.***

Составьте из слов предложение и запишите его:

*ушёл волка от Колобок (Колобок ушёл от волка.)*

*в Покатился лес тропинке по (Покатился по тропинке в лес.)*

**Найди ошибку.**

Одному ученику понравилось стихотворение Б. Заходера, и вот как он его написал:

***Наполянке, у тропинки***

***Пробиваются травинки.***

***Сбугорка ручей бежит,***

***А подёлкой снег лежит.***

- О каком времени года говорится в стихотворении?
- Какие предлоги спрятались в слове ***весна?*** (в, с, на)
- Какие ошибки допустил ученик?
- Какое правило надо знать?

Выписать слова с предлогами.

***На полянке, у тропинки, с бугорка, под ёлкой.***

- Как пишутся предлоги со словами?

**Подведение итогов.**

- Какую тему мы повторили?
- Какие предлоги вы знаете?
- Как пишутся предлоги со словами?

## Урок 4.

**Тема:** Сравнение пар слов

**Задачи:** упражнять в сравнении пар слов, отличающихся одним звуком;

Познакомить с новым словом из словаря;

Формировать умение организовывать свою деятельность.

Ход урока

### 1. Минутка чистописания

з з з з з з з з

за заря

зо зорька

зя зяблик

### 2. Словарная работа

Расположите грибы от самого большого к самому маленькому – и вы узнаете слово из словаря. (корзина)

-Что такое корзина? Из Чего делают корзину? Для чего нужны корзины?

Корзина – это плетёное изделие, служащееместилищем для хранения вещей, для упаковки, для переноски. Есть корзина в спортзале. Она необходима для того, чтобы играть в баскетбол. Баскетбольная корзина – укреплённый на щите обруч с сеткой, в которую забрасывают мяч.

- А как сказать ласково слово «корзина»? Что такое корзиночка?

- Повторите хором слово корзинка. Сколько звуков в слове? Дайте характеристику каждому звуку. Нарисуйте в тетради звуковые домики цветными карандашами.

Сколько букв нам понадобится, чтобы записать это слово?

Запишите слово и поставьте ударение. Что вы можете сказать о количестве звуков и букв в этом слове?

Разделите слово на слоги. Сколько слогов? Сколько гласных? Какое правило мы с вами знаем?

### 3. Работа по теме урока.

#### Сравнение пар слов

Учитель демонстрирует картинки с изображением розы, козы, балет, билет.

- назовите предметы.

- определите сходства и различия в словах. Запишите слова парами.

1 группа.	2 группа.	3 группа.
Составьте предложение с любой парой слов.	Составьте словосочетания с любой парой слов.	соедините слова по смыслу <i>Роза    Рогатая</i> <i>Коза    Автобусный</i> <i>Билет    Алая</i>

#### Физкультминутка

#### Работа с учебником

### 4. Закрепление

Из данных букв составьте и запишите два слова: м а ш л и а н.

Одинаковые ли эти слова?

Чем они отличаются на письме?

### 5. Итог урока

-С каким словом познакомились сегодня на уроке?

-Нет чего?

-Мы подходим к чему?

-Не видно чего?

-Восхищаемся чем?

-Говорили о чём?

## Графические навыки

### Задание 1.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
<b>Л О С О В</b>	<b>Л О С О В</b>	<b>Л О С О В</b>
Задание. <i>Какие слова могут получиться из данных букв? Запиши их в тетрадь.</i>	Задание. <i>Расположите буквы по размеру и запишите их.</i>	Задание. <i>Запишите буквы, которые вы видите.</i>

### Задание 2.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
Прочитай скороговорку: <b>Семь суток сорока старалась, спешила, себе сапоги сыромятные сшила.</b> Какой звук чаще звучит в скороговорке?		
Задание. <i>Выпишите из скороговорки слова действия.</i>	Задание. <i>Спишите скороговорку.</i>	Задание. <i>Запишите букву, которую он обозначает, Соединяя прописную и строчную.</i>

### Задание 3.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
На доске. Посмотрите на запись. Подумайте, какие слова с общей частью мы можем составить.		
<p>С Б Ш Т</p> <p>(...)</p>		
Задание. <i>Составьте и запишите предложение с одним из этих слов.</i> <i>*Попробуйте найти или придумать подобные задания к следующему уроку</i>	Задание. <i>Запишите слова, которые здесь зашифрованы. *Какие еще буквы вы бы предложили дополнить к этому заданию?</i>	Задание. <i>Запишите начальные буквы заглавные и строчные.</i>

#### Задание 4.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
<p>-С каких звуков начинаются слова <b>БУКВЫ?</b> <b>ЗВУКИ?</b> - Как называется первая буква в слове <b>ЗВУКИ?</b> <b>БУКВЫ?</b> На доске запись: <b>Бб Зз буквы звуки</b></p>		
Задание. Придумайте и запишите слова на буквы <b>Б, б, З, з.</b>	Задание. Запишите слова <b>Буквы, Звуки.</b>	Задание. Запишите соединения <b>Зз и Бб</b>

#### Задание 5.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
<p>- что нужно сделать, чтобы из слова <b>ДОМ</b> получилось слово <b>ДЫМ?</b> - как превратить слово <b>СТУЛ</b> в слово <b>СТОЛ?</b> - на доске записаны слоги <b>...ОМ, ...ОМ, ...ОМ</b></p>		
Задание. Буквы убежали из слова. Верните их. Составьте с одним из слов предложение и запишите его.	Задание. Буквы убежали из слова. Верните их. Напишите эти буквы. и слова, которые получились.	Задание. Буквы убежали из слова. Верните их. Напишите слова, которые получились.

#### Задание 6.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
На доске запись <b>Кк Уу Цц Аа Оо</b>		
Задание. Запишите всевозможные варианты соединения из этих букв.	Задание. Запишите соединение всех строчных букв и прописных.	Задание. Запишите соединение букв <b>1</b> строчка <b>Ку, Ка, Ко.</b> <b>2</b> строчка <b>Уц, Ац, Оц.</b>

#### Задание 7.

1-2 уровень	3 уровень	4 уровень
Отгадайте, какую букву будем писать, эта буква обозначает непарный звонкий твердый согласный звук. <b>Мяч дом кот</b>		
Задание. Найдите закономерность и продолжите строку <b>мб, мп, мв, мф, мг, ...</b>	Задание. Придумайте и запишите ещё 4 слова на загаданный звук.	Задание. Запишите эту букву и слово, в котором находится загаданный звук.

## Звуки и буквы

### Задание 1.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные. Разделите слова на 2 группы.</b> Ястре... - ..., арбу... - ..., гара... - ..., жира... - ..., заво... - ..., гвоз...Ь - ..., ёр... -..., вежли... - ..., хоро... -....
<i>Уровень 3.</i>	<b>Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные.</b> Ястре... - ..., арбу... - ..., гара... - ..., жира... - ..., заво... - ..., гвоз...Ь - ..., ёр... -..., вежли... - ..., хоро... -....
<i>Уровень 4.</i>	<b>Спишите. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные.</b> Ястре(б, п) - ..., арбу(с, з) - ..., гара(ш, ж) - ..., жира(в,ф) - ..., заво(т,д) - ..., гвоз(д, т)Ь - ..., ёр(ж,ш) -..., вежли(в,ф) -..., хоро(ж,ш) - .....

### Задание 2.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Разделите на группы. Запишите в 3 столбика.</b> Ры...ки, бли...кий, кро...ки, чес...ный, поз...но, свис...нул, нахо...ка, здра...ствуйте, ла...пка, сла...кий, иву...ка.
<i>Уровень 3.</i>	<b>Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Разделите на группы. Запишите в 3 столбика.</b> Ры(б, п)ки, бли(с,з)кий, кро(ш,ж)ки, чес?ный, поз?но, свис?нул, нахо(д, т)ка, здра?ствуйте, ла(п, )ка, сла(т, д)кий, иву(ш,ж)ка.
<i>Уровень 4.</i>	<b>Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы.</b> Ры(б, п)ки, бли(с,з)кий, кро(ш,ж)ки, чес?ный, поз?но, свис?нул, нахо(д, т)ка, здра?ствуйте, ла(п, б)ка, сла(т, д)кий, иву(ш,ж)ка.

### Задание 3.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Распредели слова на группы. Выпиши каждую группу в отдельный столбик. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные.</b>  Гла...кий, сто..., ука...ка, ко...ьба, пиро..., завя...ка, но..., хо..., карапу..., вперё..., приба...ка.  <b>Допиши по 2 слова в каждый столбик.</b>
<i>Уровень 3.</i>	<b>Спиши. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.</b>  Гла...кий, сто..., ука...ка, ко...ьба, пиро..., завя...ка, но..., хо..., карапу..., вперё..., приба...ка.
<i>Уровень 4.</i>	<b>Распредели слова на группы.</b>  Гла(д,т)кий, сто(к,г), ука(з,с)ка, ко(с,з)ьба, пиро(г,к), завя(с,з)ка, но(ш,ж), хо(д,т), карапу(з,с), вперё(т,д), приба(ф,в)ка.

### Задание 4.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.</b>  Поез...ка - ..., наез...ник - ..., звёз...ный - ..., свис...нуть - ..., чес...ное - ..., извес...ный - ... .
<i>Уровень 3.</i>	<b>Выпиши слова с непроизносимой согласной. Обозначь орфограмму.</b>  Ездить, езда, поезда - поез...ка, наез...ник; звезда, звёздочка – звёз...ный, Свист, свистеть, засвистел - свис...нуть; Честь – чес...ный; Вести, известить – извес...ный.
<i>Уровень 4.</i>	<b>Прочитай. Найди слова с непроизносимой согласной в корне слова.</b>  Ездить, езда, поезда, поездка, наездник; Звёздный, звезда, звёздочка; Свист, свистнуть, свистеть, засвистел. Честь, честный; Вести, известить, известный.



### Задание 5.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.</b>  Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да, т...мнота, ст...нал, т...жёлый.  <b>Придумай предложение со словами из этой группы.</b>
<i>Уровень 3.</i>	<b>Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.</b>  Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да, т...мнота, ст...нал, т...жёлый.
<i>Уровень 4.</i>	<b>Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.</b>  Д(о,а)лёкий, л(а,о)скал, др(а,о)жал, л(и,е)сёнок, т(е,и)пло, зв(е,и)зда, в(и,е)сло, ст(а,о)да, т(и,е)мнота, ст(о,а)нал, т(е,я,и)жёлый.

### Задание 6.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Расшифруй слова, используя буквы алфавита.</b>  <b>и, а, с, т; т, о, г, с, ь; т, о, н, е</b>
<i>Уровень 3.</i>	<b>Продолжи алфавит: л, ..., ... .. ц</b>
<i>Уровень 4.</i>	<b>Запиши первые десять букв алфавита.</b>

## Слова и предложения

### Задание 1.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Распределите слова в два столбика, раскрывая скобки. Выделите корень.</b>  (За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта,(по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.  <b>Придумайте свои слова с приставками и предлогами.</b>
<i>Уровень 3.</i>	<b>Распределите слова в два столбика, раскрывая скобки. Выделите корень.</b>  (За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта,(по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.
<i>Уровень 4.</i>	<b>В один столбик выпиши слова с приставками , в другой – слова с предлогами.</b>  (За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта,(по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.

### Задание 2.

<i>Уровень 1-2.</i>	<b>Выпишите слова, разделив их на 3 группы.</b>  Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.  <b>В каждую группу допиши по два своих слова.</b>
<i>Уровень 3.</i>	<b>Выпишите слова в таком порядке - слова предметы, слова действия, слова признаки.</b>  Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.  <b>В каждую группу допиши по два своих слова.</b>

<i>Уровень 4.</i>	<p><b>Выпишите слова в таком порядке – слова предметы, слова действия, слова признаки.</b></p> <p>Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.</p>
-------------------	--

### Задание 3.

<i>Уровень 1-2.</i>	<p><b>Составь из слов предложения и запиши их в тетрадь. Подчеркни гласные буквы.</b></p> <p>Кусты, тут, и, осинки. Стоит, куста, аист, у. Кактусы, Иры, у, растут.</p>
<i>Уровень 3.</i>	<p><b>Составь из слов предложения и запиши их. Подчеркни гласные буквы.</b></p> <p>кусты, Тут, и, осинки. стоит, куста, аист, У.</p>
<i>Уровень 4.</i>	<p><b>Спиши предложения в тетрадь. Подчеркни гласные буквы.</b></p> <p>Тут кусты и осинки. У куста стоит аист.</p>

### Задание 4.

<i>Уровень 1-2.</i>	<p><b>Раздели текст на предложения и запиши его. Придумай и запиши название текста.</b></p> <p>Дождик стучал по трубе он бил по стёклам кот Васька забился под стул ударил гром сверкнула молния кот испугался грозы.</p>
<i>Уровень 3.</i>	<p><b>Составь из слов предложения. Слово, написанное с заглавной буквы, должно стоять первым. Запиши получившийся текст.</b></p> <p>1) пришёл, на помощь, петух, Зайке 2) убежала, лес, плутовка, в, Рыжая 3) и, Дружно, звери, весело, живут</p>
<i>Уровень 4.</i>	<p><b>Раздели предложения на слова и запиши их.</b></p> <p>Налугурастуткрасивыецветы. Малышигуляютвпарке.</p>

## Контрольные работы.

### Контрольная работа за I четверть.

#### I вариант (уровень 1-2)

1. Соедини точки. Дорисуй по точкам буквы:



2. Запиши строчные буквы под диктовку:

О, А, Х, М, У, С.

3. Спиши слова, раздели их на слоги:

МУХА, СУХО, УХА.

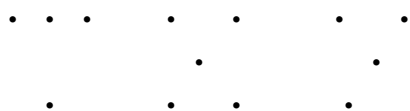
Составь схему звукового анализа последнего слова.

4. Выполни графическую схему предложения:

ДЕТИ ИГРАЮТ МАШИНКАМИ.

#### II вариант (уровень 3)

1. Соедини точки:



2. Запиши строчные буквы под диктовку:

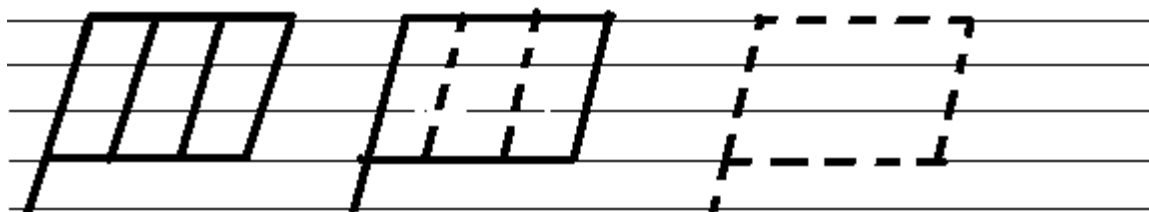
О, А, М, У, С. 21

3. Спиши слово, выдели красным цветом гласные буквы, поставь ударение:

МУХА, УХА

#### III вариант (уровень 4)

1. Обведи, дорисуй и продолжи самостоятельно (разукрась):



2. Спиши буквы:

О, А, У, С.

3. Спиши слово, выдели красным цветом гласные буквы:

МАМА

## Контрольная работа за II четверть.

### I вариант (уровень 1-2)

1. Картинный диктант (на доске картинки – кукла, шары, гнездо). Запиши букву, на которую оканчивается каждое слово.

2. Из ряда букв выпиши гласные.

М Ы О Ш Л У Н Р А

3. Составь слова из слогов и запиши их: 22

СА РО РА МА ША РЫ

(роса, рама, шары)

Составь схемы слов.

4. Запиши под диктовку слоги:

АУ АН ОМ РО ЛЫ ШУ

Выдели синим цветом согласные буквы, красным – гласные буквы.

### II вариант (уровень 3)

1. Картинный диктант (на доске картинки – арбуз, осы, утка). Запиши букву, на которую начинается каждое слово.

2. Подчеркни гласные буквы:

Х Ы М О У Н

3. Запиши под диктовку слоги:

АУ АН ОМ РО

Подчеркни гласные буквы красным цветом.

### III вариант (уровень 4)

1. Картинный диктант (на доске картинки – арбуз, улитка). Запиши букву, на которую начинается каждое слово.



улитка



арбуз

2. Обведи гласные буквы:

Х Ы М О У Н

3. Посмотри на слоги, напиши их письменно:

АУ АН ОМ РО

Обведи согласные буквы.

## **Контрольная работа за III четверть.**

### ***I вариант (уровень 1-2)***

1. Запиши строчные буквы под диктовку:

Т З В Ж Б Г Д Й И П

Напиши такие же заглавные буквы.

2. Вставь пропущенные слова и спиши (*предлагаем рукописный образец*):

..... ЖИЛ.

..... ПИШУТ.

..... СИДИТ.

*Слова для справок:* тигр, малыши, кукла.

Выполни графическую схему первого предложения.

3. Добавь слог или букву, чтобы получилось слово:

ВО... МЫ... СО... ТЫК... УХ...

Запиши слова и составь схемы двух слов.

### ***II вариант (уровень 3)***

1. Запиши буквы под диктовку:

Т В Ж Б Г Д И П

Подчеркни гласные буквы красным карандашом, согласные буквы – синим.

2. Спиши предложение (*предлагаем рукописный образец*):

МАЛЫШИ ПИШУТ.

Выполни графическую схему предложения.

### ***III вариант (уровень 4)***

1. Запиши буквы под диктовку:

А С О М У Л

Подчеркни гласные буквы красным карандашом.

2. Спиши слова (*предлагаем рукописный образец*):

*Мама мыла раму.*

Определи количество слов в предложении и запиши цифрой.

**Контрольная работа за IV четверть.**

**I вариант (уровень 1-2)**

Диктант

**Урок**

У нас урок. Тут Ната. У нас карта. Антон у карты.

**Задания:**

- 1) Составь схемы слов: *парта, урок.*
- 2) Составь слова из слогов: *ук, на; си, гу; лу, го, би.* (паук, гуси, голуби)
- 3) Запиши под диктовку предложение: *На лугу гуси.* Составь графическую схему предложения.

**II вариант (уровень 3)**

Списывание

**Урок**

У нас урок. Тут Ната. У нас карта. Антон у карты.

**Задания:**

- 1) Спиши с доски 2 предложения: *У нас урок. Тут Ната.*
- 2) Составь схему слова *урок.*
- 3) Запиши под диктовку: *ра-ма, лужа.*

**III вариант (уровень 4)**

Списывание

**Урок**

У нас урок. Тут Ната. У нас карта. Антон у карты.

**Задания:**

- 1) Спиши с доски слова, поставь ударение: *малыши, кукла, голуби.*
- 2) Составь схему слова: *мак.*
- 3) Запиши под диктовку: *хо, ма, лы, жи.*