

М. А. Серебренникова

**КОМПЛЕКТ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УРОКОВ
КОРРЕКЦИОННО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КУРСА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

г. Екатеринбург
2019 г.

Содержание

Предисловие

- 2

Методические рекомендации по использованию комплекта демонстрационных материалов для уроков коррекционно-лингвистического курса в начальной школе

-3

Демонстрационный материал для математики, обучения чтению, чтения, обучения письму, русского языка, окружающего мира, произношения, индивидуальных и групповых логопедических занятий

-13

Разрезные карточки для этапов уроков, «Характеристика гласных звуков», «Характеристика согласных звуков», «Звуки и буквы. Устная и письменная речь», «Основные цвета», «Дни недели», «Слог», «Сезонные изменения в живой и неживой природе», «Описание погоды», «Русский язык. Окружающий мир. Обучение письму. Произношение. Обучение чтению. Математика. Этапы», «Описание животных, птиц, овощей, фруктов, ягод», «Карточки для этапа оценивая», «Дыхательная гимнастика», «Громкость. Темп. Настроение», «. ! ?», «Увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц; увеличение (уменьшение) числа в несколько раз», «Кратное сравнение», «Парные согласные», «Безударные гласные», «Падеж имён существительных», «Склонение имён существительных», «Падеж и склонение имён существительных», «Условие, вопрос, решение, ответ», «Скорость, время, расстояние», «Согласный звук», «Гласный звук», «Твёрдый согласный звук», «Мягкий согласный звук», «Звонкий согласный звук», «Глухой согласный звук»

Литература

-66

Предисловие

Одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования является: использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач. В настоящее время на основе ряда экспериментальных исследований, проведённых на разном материале, разных возрастах, процесс формирования умственного действия представляется в следующем виде. Всякое обучение новому действию, даже путём «слепых проб и ошибок», предполагает какое-то ознакомление с заданием и начинается с него. Усвоить действие - значит не просто вспомнить, как оно было показано, а суметь повторить его на новом материале и заново получить из этого материала указанный продукт. Для этого задание должно не только содержать в себе указание на образец (действия и его продукта), но и сопровождать такой разметкой, которая позволила бы правильно выполнить с ним заданное действие.

Такой «разметкой» могут выступать различные схемы-опоры, которые позволяют производить действия на различных объектах.

В книге представлен различный демонстрационный и раздаточный материал для фронтальной и индивидуальной формы обучения. Схемы позволяют более успешно формировать грамматический строй речи, закреплять навык практического использования в речи категорий рода, числа, падежа существительных; расширению и активизации словарного запаса; использованию в речи словосочетаний и простых распространённых предложений и т.д. Данное пособие удобно использовать на занятиях, для отработки правильного составления связного учебного высказывания, обучению контролю и самоконтролю обучающихся, работах в группах. Каждая опорная схема рассчитана на отдельный предмет, но может использоваться по усмотрению учителя выборочно или составлять различные вариации в зависимости от целей урока. Пособие рассчитано на педагогов школьных учреждений, логопедов, учителей коррекционных школ, а также учащихся начальных классов, имеющих нарушения коммуникативной функции речи.

Методические рекомендации по использованию комплекта демонстрационных материалов для уроков коррекционно-лингвистического курса в начальной школе.

Речь-ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком. Свою собственную деятельность человек контролирует при помощи внутренней речи. Речь-форма существования мысли. Мышление и речь тесно связаны, ведь один из высших видов мышления называется словесно-логическим, а речевое развитие является основным показателем умственного и общего развития человека.

Готовность к обучению в школе включает в себя определённый уровень речевого развития достаточный для полноценного общения с окружающими, умение строить логично высказывание. Ребёнок испытывает потребность в речевой коммуникации, понимает обращённую речь, может понять самостоятельно смысл нового слова через контекст, интересуется значением редко употребляемой лексики. Это позволяет быстро овладеть приёмами звукового анализа, что является гарантией успешного овладения чтения и письма.

Проблемы мыслительной деятельности выявляются при выполнении заданий, требующих преимущественного участия словесно-логического мышления (действия по проведению звукового анализа, понимания скрытого смысла, классификации, обобщения на понятийной основе, понимание иносказательного смысла пословиц и т.д.). Особую значимость эта проблема приобретает в сфере коррекционной педагогики. Специфика учебного процесса в этом случае определяется особенностями интеллектуальной недостаточности. Развивающий эффект обучения особенно необходим детям с асинхронностью и отставанием в развитии целого ряда психических функций, в том числе речи и мышления. Дизонтогенез развития, исходя из идеи Л.С. Выготского, характеризуется взаимоотношениями первичного и вторичного дефекта. (Более подробно о системном строении дефекта можно познакомиться по изданию Лебединский В.В. «Нарушения психического здоровья у детей»). Но также дизонтогенез связан с нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза. К ним относятся и явления временной независимости функций. Так, Л.С. Выготский писал, что до двухлетнего возраста линии развития

мышления и речи идут раздельно; позднее, перекрещиваясь, они дают начало новой форме развития. При хронологических нарушениях возникновений связей возникает гетерохрония и изоляция функций. При этом изолированной может оказаться не только повреждённая функция, но и сохранная. Так, например, возможности развития речи могут быть очень ограничены из-за нарушения мышления; внешне богатая речь с усвоением достаточно сложных оборотов остаётся на уровне подражательной. Своевременное оказание коррекционной помощи по развитию речи и мышления, позволяет детям с ТНР, более успешно адаптироваться в современной школе и даёт им возможность использовать УУД для полноценного обучения.

Сравнивая поэтапное формирование умственных действий со стихийным научением ребенка (первый тип обучения), следует отметить прежде всего преимущества в устойчивости достигаемых позитивных результатов. Стихийное научение – нерегулируемый процесс, на который влияет множество факторов, как внешних, так и внутренних, поэтому конечный продукт оказывается неустойчивым (иногда – успешным, иногда – нет), а сам ученик не всегда уверен в правильности полученного результата. Второй тип обучения, наиболее характерный для школы (то, что обычно называется традиционным обучением), приводит к разной успешности учения разных детей, т. е. к разным уровням успеваемости. Использование метода формирования умственных действий позволяет «выравнивать» успеваемость, добиться устойчиво успешного решения разными детьми определенного класса задач.

Значение теории П.Я. Гальперина состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства – ориентировочной основы.

Методики обучения, построенные в соответствии с этой теорией, позволяют достичь результатов более высокого качества.

Основу методики ускоренного обучения составляют психологический закон усвоения знаний, согласно которому они формируются в человеческой голове не до, а в процессе их практического применения, а также специально разработанные схемы ориентировочной основы действий.

Но успешность обучения такого типа обусловлена не только полной, обобщенной и самостоятельно создаваемой ориентировочной основой действия, но и отработкой действия на разных уровнях его формирования (в разных формах).

П.Я. Гальперин выделял шесть этапов формирования умственных действий:

1-й этап – **мотивационный**. Происходит предварительное ознакомление учащихся с целью обучения, создание «внутренней», или познавательной, мотивации.

2-й этап – составление **схемы** ориентировочной основы действия. Ученик разбирается в содержании усваиваемого действия: в свойствах предмета, в результате-образце, в составе и порядке исполнительных операций. составление схемы т.н. ориентировочной основы действия;

3-й этап – выполнение реальных **действий**; формирование **действия** в материальной или материализованной форме. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (материальная форма действия). Действие выполняется с преобразованным материалом: моделями, схемами, диаграммами, чертежами и т. п. (материализованная форма). При этом все операции действия осознаются, а замедленное их выполнение позволяет увидеть и осознать содержание как операций, так и всего действия в целом. Обязательным условием этого этапа является сочетание материальной формы действия с речевой, что позволяет отделить усваиваемое действие от тех предметов или их заместителей, с помощью которых оно выполняется. Когда действие начинает протекать плавно, безошибочно и более быстро, убираются ориентировочная карточка и материальные опоры.

4-й этап – формирование действия в **громкой речи**. Проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий; Ученик, лишенный материальных опор действия, анализирует материал в плане в громкой

социализированной речи, обращенной к другому человеку. Это одновременно и речевое действие, и сообщение об этом действии. Речевое действие должно быть развернутым, сообщение – понятным другому человеку, контролирующему процесс обучения. На этом этапе происходит «скачок» – переход от внешнего действия к мысли об этом действии. Осваиваемое действие проходит дальнейшее обобщение, но остается несокращенным, неавтоматизированным.

5-й этап – формирование действия во внешней **речи «про себя»**. Ученик использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без проговаривания (даже шепотом). Здесь возможен пооперационный контроль: педагог может уточнять последовательность производимых операций или результат отдельной операции. Этап завершается, когда достигается быстрое и правильное выполнение каждой операции и всего действия.

6-й этап – формирование действия **во внутренней речи**.

Примеры использования алгоритмов, формы и методы.

Устная и письменная речь.

Виды речи – говорение и аудирование объединяется под названием устной речи, вторая пара – письмо и чтение как речь письменная; эти виды речи различаются не только своими механизмами или способами порождения, но и языковыми, внешними, признаками.

мысленная → устная → письменная

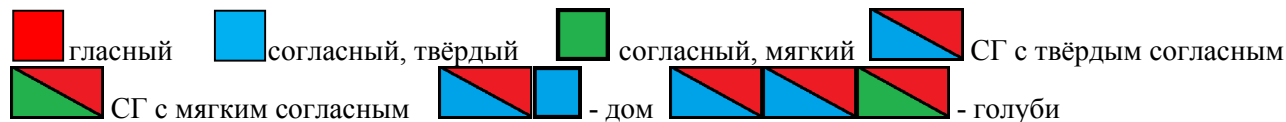
Схема-опора «Звуки и буквы. Устная и письменная речь» помогают дифференцировать учащимся сложные понятия.

Слоговые схемы. Схемы предложений.

Проблема звукослияний всегда давала о себе знать в обучении грамоте и продолжает оставаться актуальной в современной методике. К ее решению ведут разные пути, и методикой накоплено немалое число эффективных способов формирования у детей слитного чтения. Одним из наиболее результативных остается пристальное внимание к слоговому сочетанию типа С+Г (согласный плюс гласный, так называемый двузвучный открытый слог, или слиянии). Это обстоятельство сообщает слиянию надежную зрительную опознавательность, что превращает его в хорошую опору при чтении, когда ученик быстро узнает знакомое буквосочетание (СГ) и одновременно вспоминает его звуковое соответствие, дочитывает и причитывает к нему те согласные звуки, которые примыкают к СГ спереди и сзади в рамках одного слога. Гласный в слиянии, являясь вершиной слога, как бы выстраивает звуковое наполнение согласных букв, входящих в состав слога и произносимых в укладе гласного звука.

Соответственно на уроках произношения чрезвычайно важно вырабатывать у детей прочные умения безошибочного распознавания тех слогов в словах, которые входят в их состав, находить в каждом слоге слоговой, т. е. слогаобразующий, звук, которым всегда бывает только гласный, любой же согласный является неслоговым, т. е. не образующим слогов.

Звуковые схемы, где цвет обозначает характеристику (качество) звука:



Использование схемы-опоры «Гласный звук» и «Слог» поможет быстрее сформировать безошибочное и быстрое распознавание слогов-слияний при звуковом анализе на уроках произношения, в прочитываемых словах более всего обеспечивает слитное чтение целых слов и чтение целыми словами.

Особо подчеркнем, что усвоение детьми новых для них терминов и стоящих за ними явлений (речь, язык, слово, слог, звук, текст, буква) осуществляется на уровне первичных и общих представлений. В этом ученикам может оказать заметную помощь наглядность, особенно графическая, в виде схем, которые известны издавна, но довольно широкое распространение получили в современном школьном обучении. Вот те из них, которые чаще других применяются на уроках произношения и обучения грамоте.

Предложение независимо от количества слов:

|_____ .

Мальчик пришел из школы радостным.

Предложение с выделением входящих в его состав слов:

|___ ___ ___ .

Дети читают книгу.

Предложение, одно из слов внутри которого пишется с заглавной буквы:

|___ , ___ |___ ___ .

Вова читает, Маша слушает.

Работа со слогом.

Например, на уроках обучения грамоте ученикам бывают полезны как определенные практические наблюдения, так и вытекающие из них выводы теоретического порядка. Во-первых, дети усвоят, что слог может состоять из одного гласного звука: и-ва, о-сы, он-о, по-э-зи-я, на-обо-рот, и одновременно убедиться в том, что из одних согласных звуков слогов не бывает; во-вторых, что в слоге бывает только один гласный, а согласных может быть несколько, поэтому в слове столько слогов, сколько в нем гласных: и-рис, стра-на, встре-ча, ас-тры; в-третьих, в каждом слоге обязательно наличествует гласный, а согласного может и не быть: аист, о-со-ка, и-рис; в-четвертых, если в слове несколько слогов, то на один из них падает ударение и он становится ударным, все другие слоги – безударные. Наиболее трудным моментом при формировании представления о слоге является слогоделение внутри слова. В методике обучения грамоте существует давняя традиция – одно из ключевых занятий отводить обучению детей чтению складов как в слоговых столбиках, так и в прочитываемых детьми словах из букварных текстов. Именно безошибочное и быстрое распознавание слогов-слияний в прочитываемых словах более всего обеспечивает слитное чтение целых слов и чтение целыми словами. Проблема звукослияний всегда давала о себе знать в обучении грамоте и продолжает оставаться актуальной в современной методике.

Знакомство с ударением.

Особое место в курсе «Произношения» и «Обучении грамоте» принадлежит усвоению детьми ударения – выделения одного из слогов в слове большей силой голоса. Ударение выполняет роль важного средства звуковой организации слов и речи в целом.

Заслуживает большего внимания способ попеременного перенесения ударения на каждый из слогов слова с возвращением после всякого такого перенесения к произнесению слова с правильным ударением. Например, ученикам демонстрируется картинка с изображением воробья. Учитель просит назвать, что изображено на картинке. Дети отвечают и произносят индивидуально и хором слово воробей. Обращаясь к речевому опыту

детей, учитель просит сказать, на какой слог, по их мнению, падает ударение, и записывает на доске слово с обозначением ударного слога: воробѣ й. После этого следует предложение перенести ударение на первый слог, для чего надо произнести слово с некоторой «растяжкой»: во ооробей. Затем тут же ставится вопрос: так ли привычно и правильно произносится это слово? После отрицательного ответа детям предлагается произнести слово правильно и тем самым как бы нейтрализовать, снять впечатление о неверно звучащем слове. Подобной процедуре подвергаются другие слоги: ударение переносится на последующий слог или слоги, но каждый раз, подчеркиваем, с возвращением к произнесению слова с верным ударением. Приём «Удивись или позови» также даёт положительную динамику усвоения ударения. Предлагаем учащимся повысив голос позвать кого-либо или что-либо, либо использовать интонацию удивления.

Склонение имён существительных.

Тема трудна, но очень богата возможностями. В ней раскрываются механизмы включения имен существительных в речевые конструкции: в словосочетания, предложения, в текст. Она богата и в орфографическом отношении, ибо даст теоретическую основу для проверки правописания безударных падежных окончаний.

К значениям падежей следует идти от текста, от его смысла, от предложения и его внутренних связей. Падежные вопросы играют второстепенную роль, но для школьников они удобны и – на основе языковой интуиции – безошибочны.

Роль предлогов в образовании падежных форм может быть исследована школьниками методом лингвистического эксперимента: в самом деле, без предлога форма родительного падежа может не получиться: вернулся – откуда? Из города. Мне скучно. Почему? – Без книги. Без тебя... Винительный падеж: что видим, кого позвали? Видим лес вдаль. Позвали соседа в гости. Возникает еще одна проблема – сочетаемости слов: она не изучается теоретически, но практически сочетания – в каждом предложении. Все новые и новые наблюдения. Оказывается, предложный падеж потому и называется предложным, что форма

этого падежа употребляется с предлогами (о, в, на). Составляется таблица предлогов, употребляемых с падежными формами существительных. Углубление темы «Склонение имен существительных» возможно через введение осложняющих систему вариантов: несклоняемых имен существительных типа кофе, пальто; склонения существительных во множественном числе; склонения существительных типа учащийся; типа чудо – чудеса и мн. др.

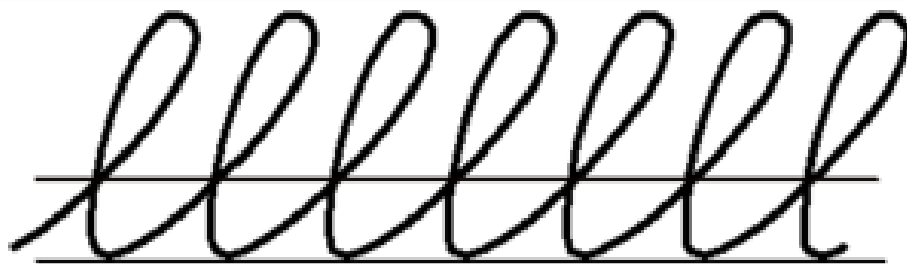
Для повышения качества образования и мотивации учащихся (наряду с методикой П.Я. Гальперина) используются следующие методы, приёмы и технологии:

- самооценка и взаимооценка; самопроверка и взаимопроверка;
- деятельностные формы обучения, предполагающих развитие творческой и поисковой активности во всех сферах школьной жизни и в учении; увеличение доли самостоятельной работы учащихся с различными источниками информации;
- технологии организации учебного сотрудничества – совместной работы учащихся, их коммуникативного опыта в совместной деятельности, использование устных и письменных видов коммуникации, в том числе – с использованием возможностей информационных технологий;
- проектные, индивидуальные и групповые виды деятельности школьников, способствующие решению основных учебных задач на уроке;
- технология «портфолио» (накопительная система оценивания);
- привлечение обучающихся к участию в различных конкурсах, предметных олимпиадах и т.д.

Таким образом, на основе анализа и обобщения собственного педагогического опыта и изучения психолого-педагогической литературы по развитию коммуникативной функции речи младших школьников, можно сделать следующие выводы:

1. В процессе работы над развитием коммуникативной функции речи необходимо опираться на знания психолого-педагогических и методологических основ формирования связной речи младших школьников.
2. Эффективность работы обеспечивается разнообразием методических форм и приёмов работы по развитию коммуникативной функции речи младших школьников.

3. Работа по развитию коммуникативной функции речи на уроках коррекционно-лингвистического курса вносит существенный вклад в формирование общей культуры всесторонне развитой, социально активной личности будущего выпускника школы. Эта работа развивает мышление учащихся, их наблюдательность, самостоятельность учебного высказывания, вдумчивое и бережное отношение к родному языку.
4. Использование ИКТ в работе учителя даёт возможность активизировать динамику развития навыков правильной речи и всего образовательного процесса в целом.



3.6.

L

■

■

●

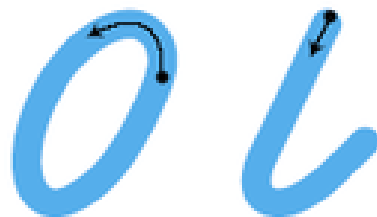
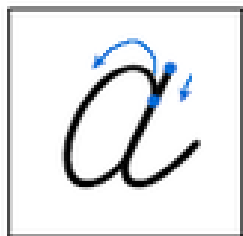
●

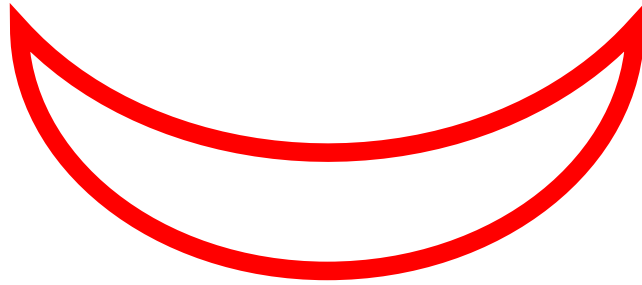
●

?

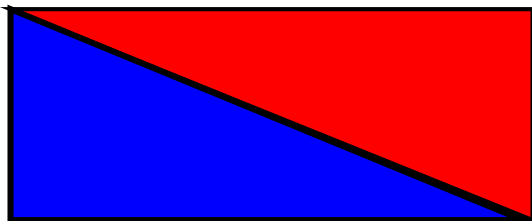
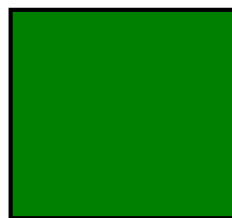
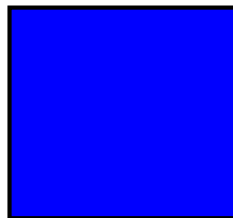
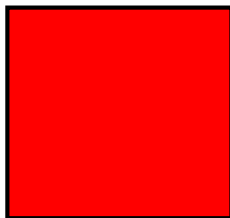
!

ВОРОБЕЙ





?

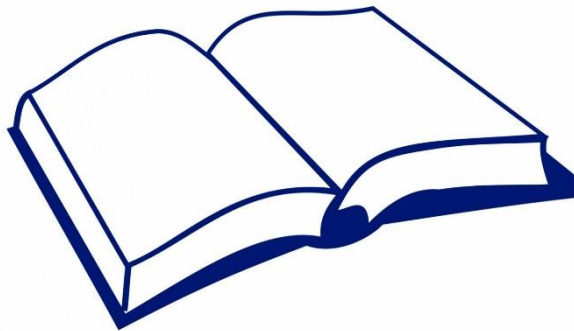


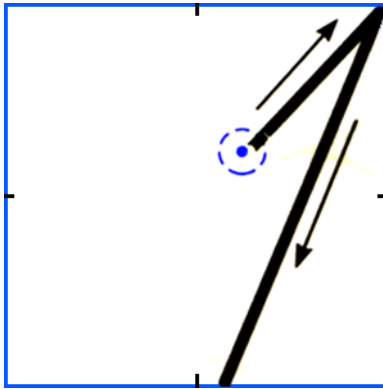
?

А

Б

В





? *1 5 9 3...*

y

B

P

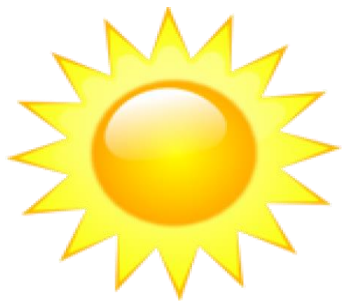
O

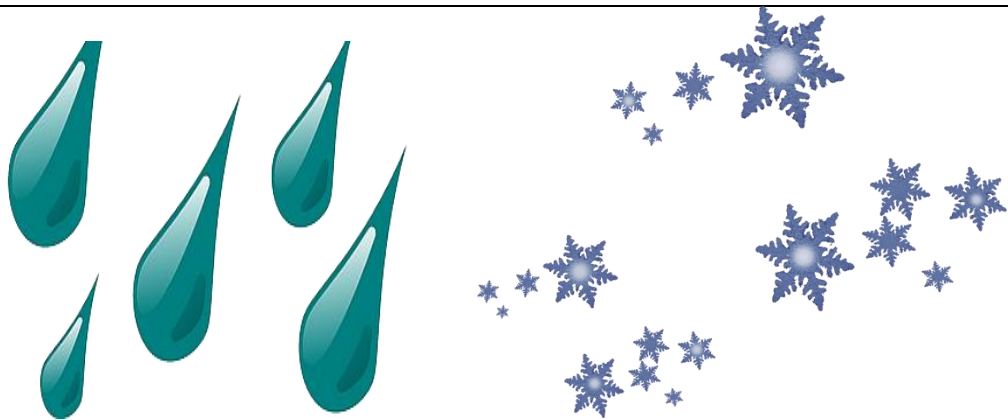
L

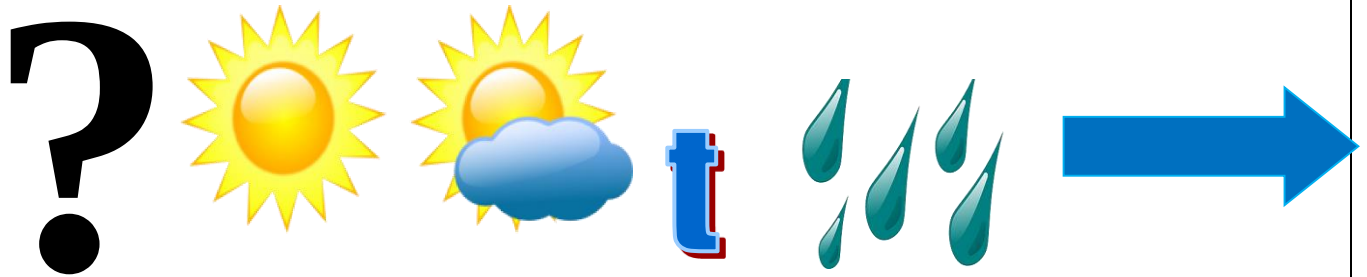
—

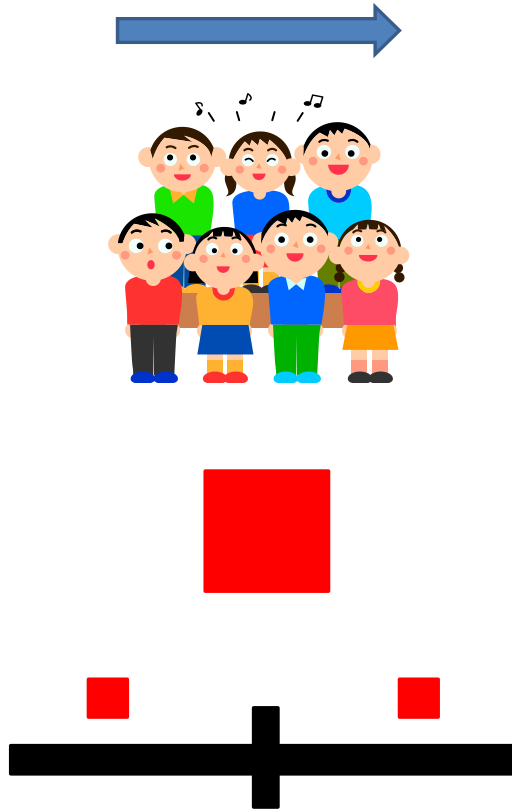
—

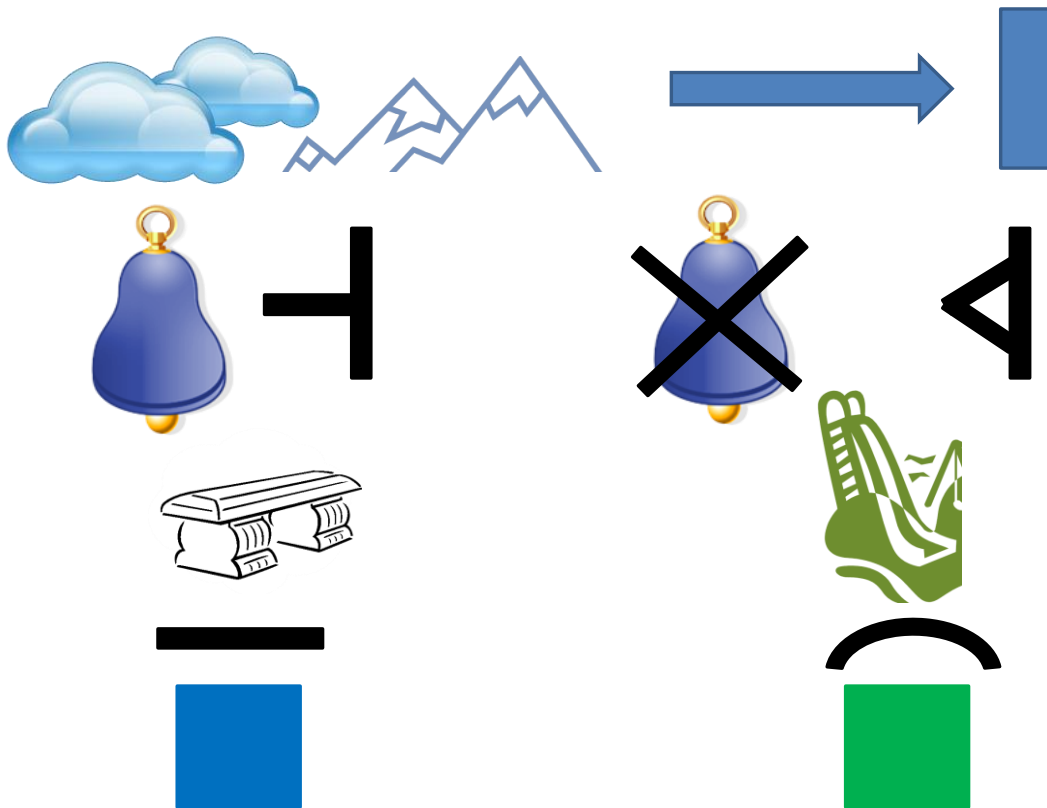
●





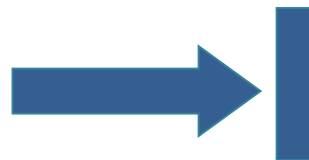


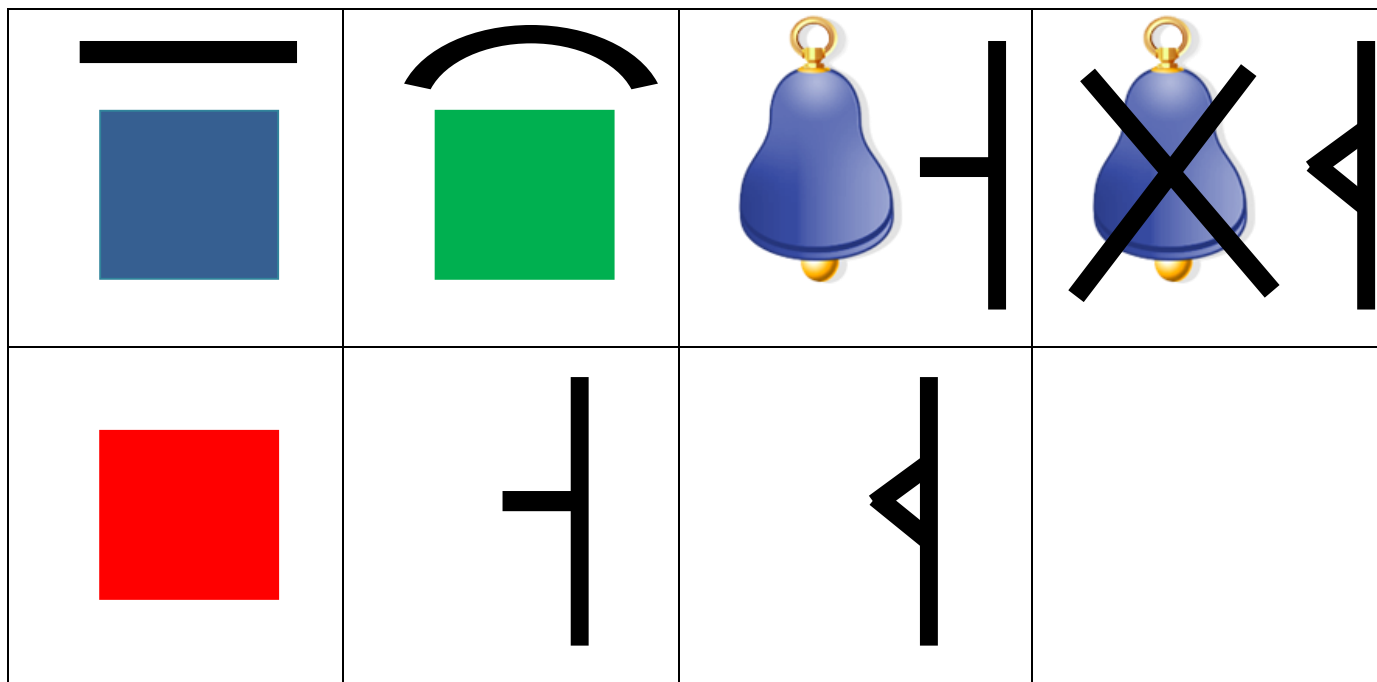


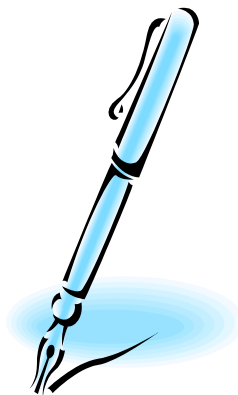


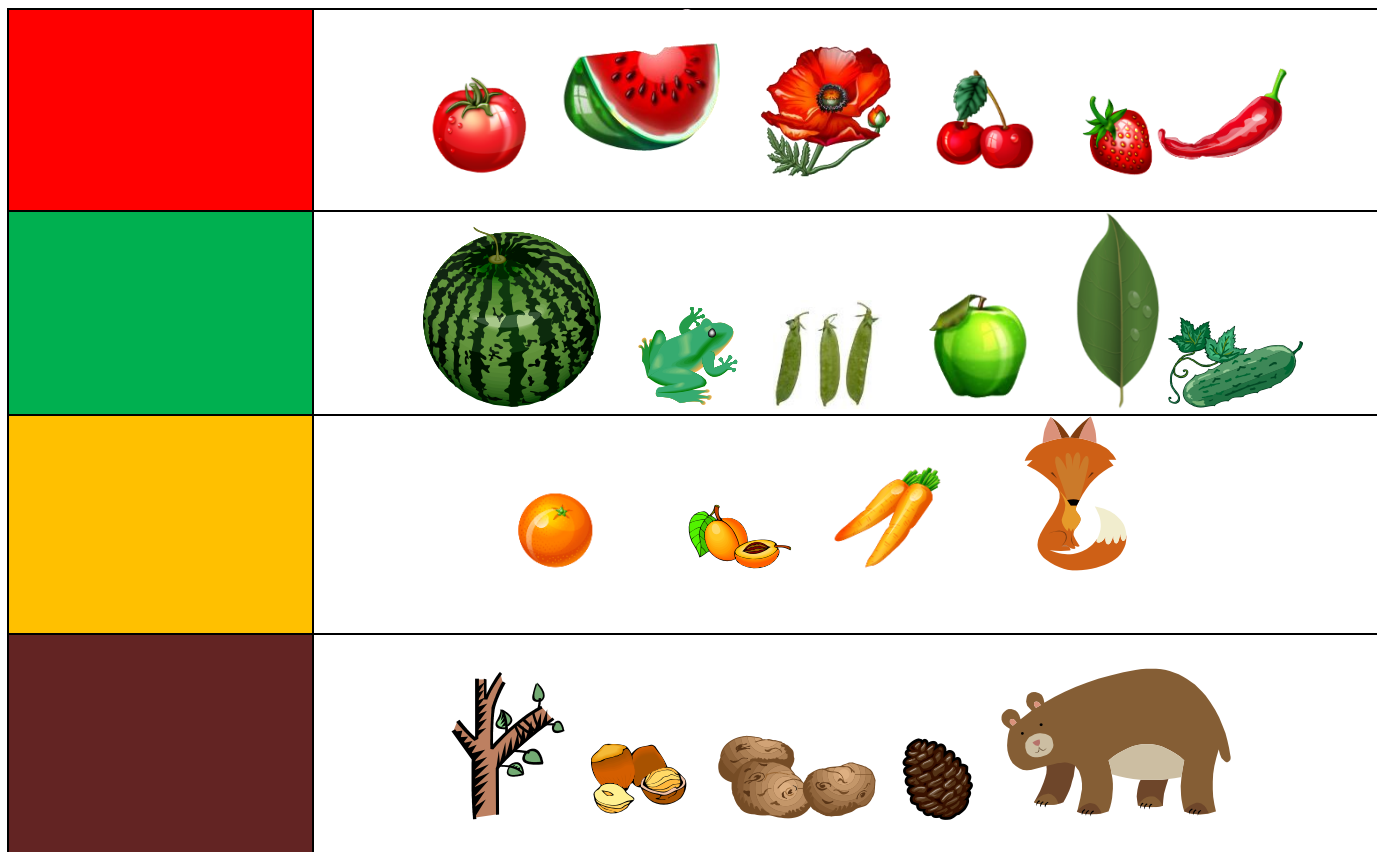


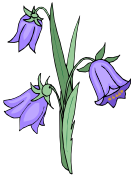
?











Дни недели.

В понедельник -



А во вторник -



В среду -



В четверг -



В пятницу -



В субботу -

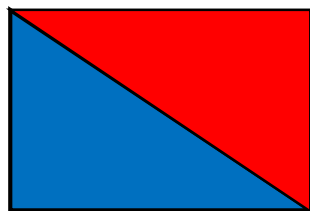


В воскресенье -





Г у

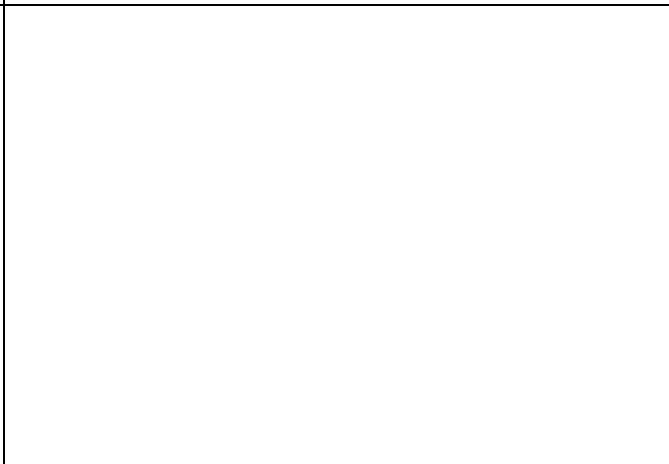


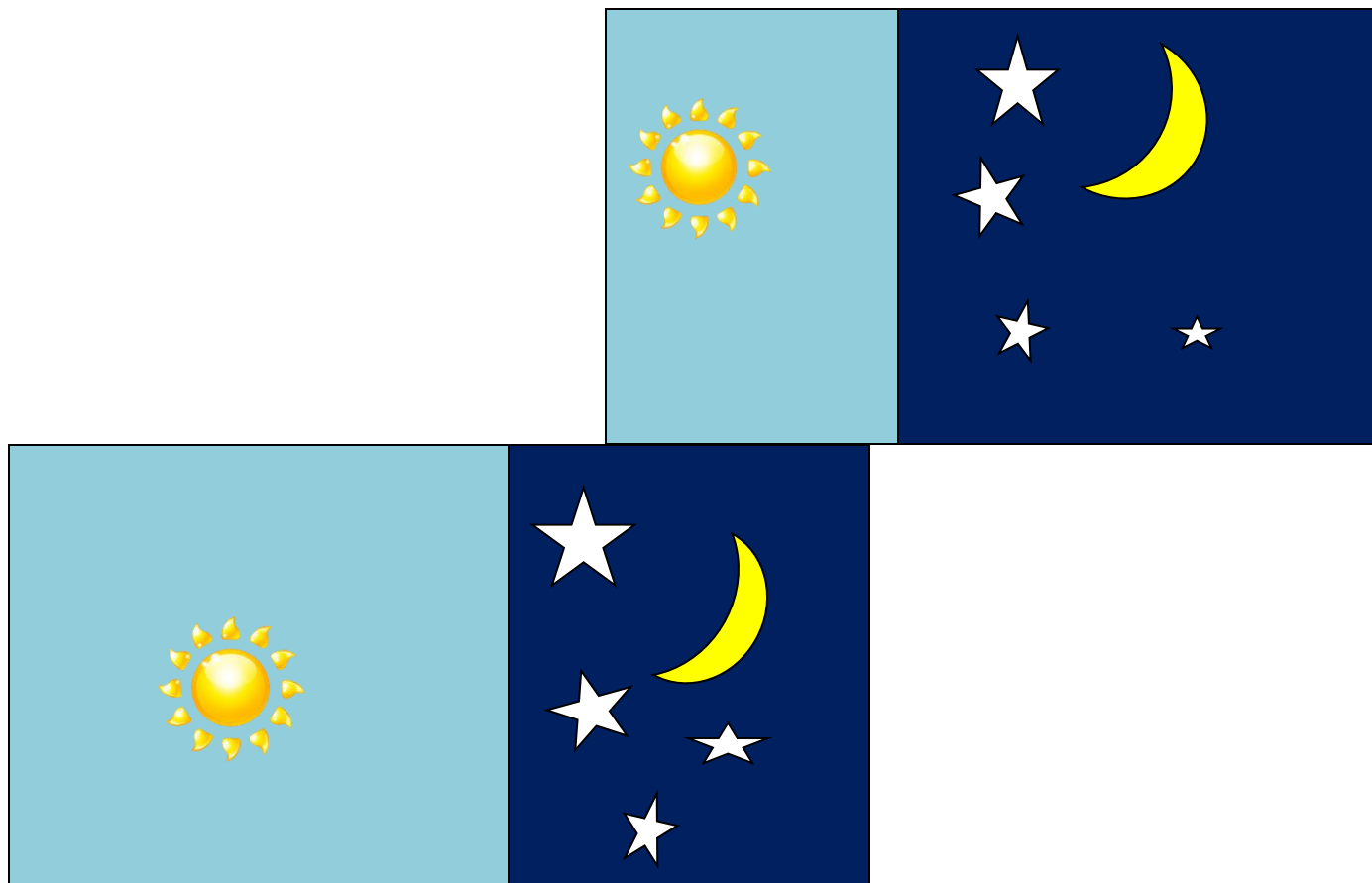


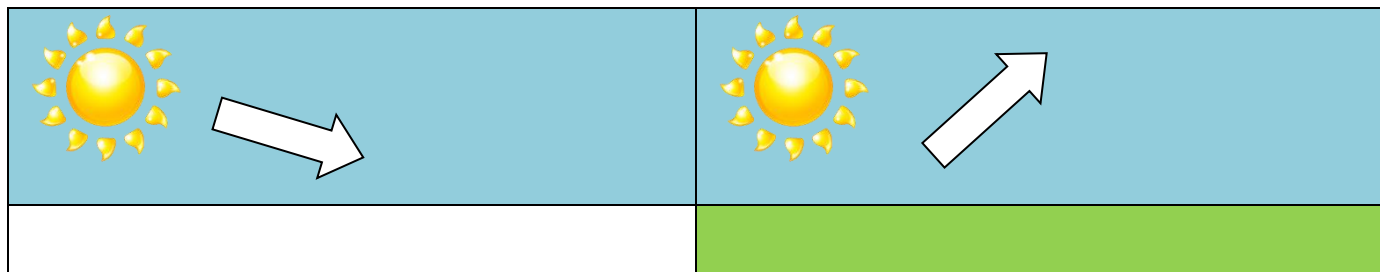
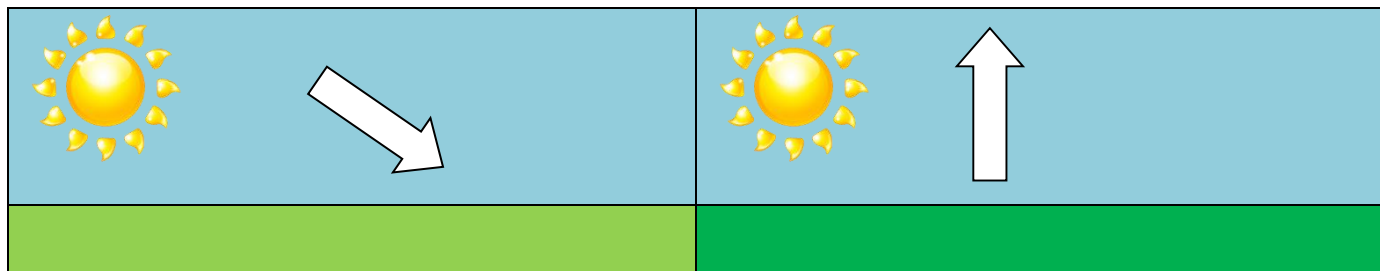


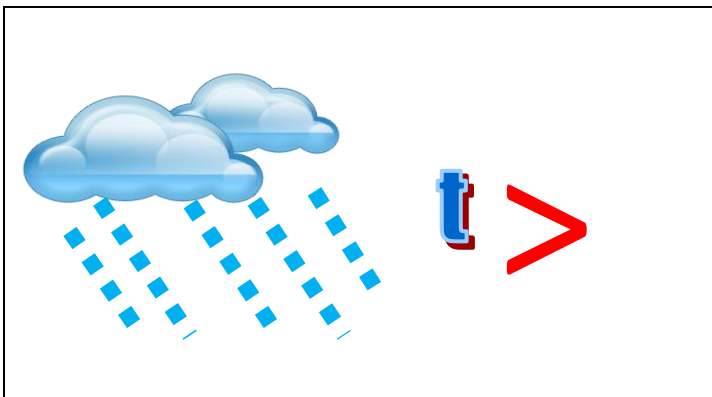
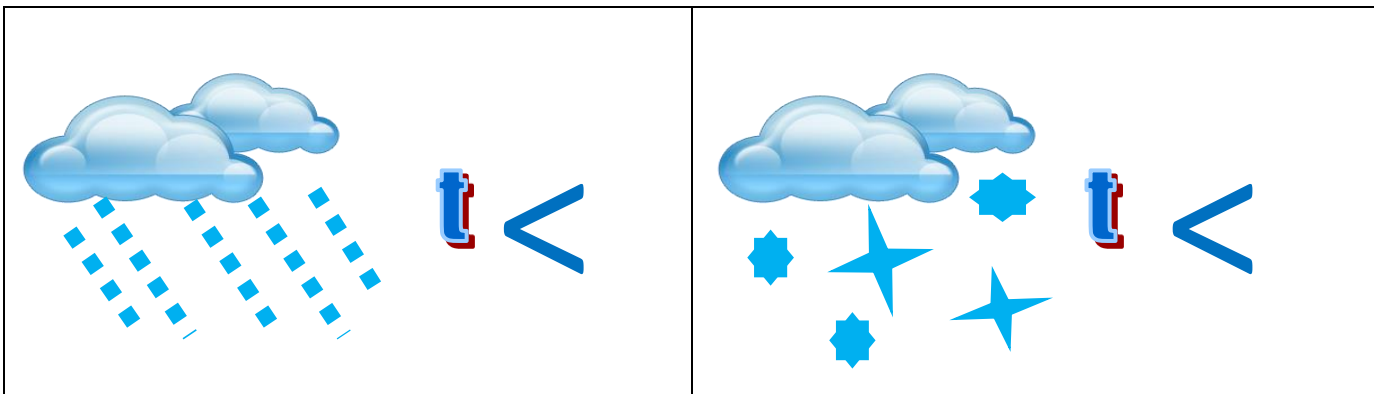












1.



2.



3.



4.



1.



2.



3.

В**О****Р****О****Б****Е****Й**

4.



5.

ИТОГ



1.



2.

?



3.

?



4.



5.



1.



2.



3.

?



4.



5.

?



1.



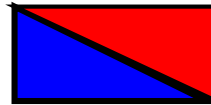
2.



3.



4.



5.



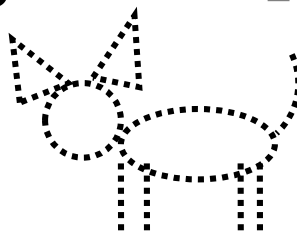
6.



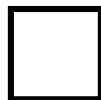
1.



2.



3.



4.



5.



1.



2.



3.

А Б В ?

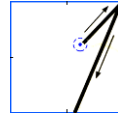
4.



5.



1.



2.

? *1 5 9 3...*

3.



4.

y B P O

5.



1.



2.



3.

? !

4.



5.



6.

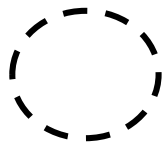
? !



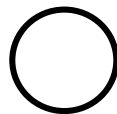
1.



2.



3.



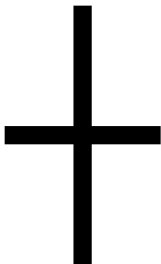
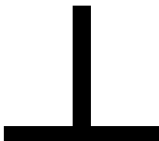
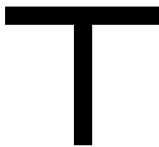
4.



5.

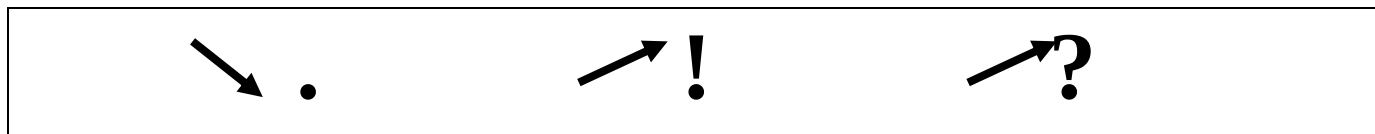






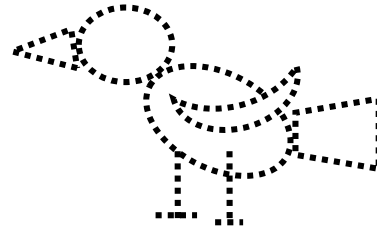
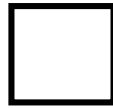
<i>громкость</i>	<i>темп</i>	<i>настроение</i>
тихо достаточно громко громко	медленно достаточно быстро быстро	грустно весело торжественно



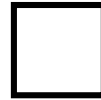
1.



2.



3.



4.

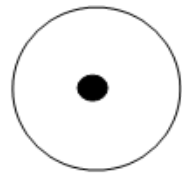


5.





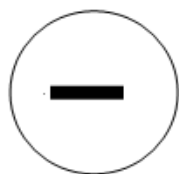
больше



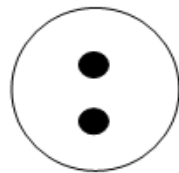
на



В ... раз



меньше



1. ? ПАДЕЖ

2. ? СКЛ.

3. ? 

Р.П. 1 СКЛ.

У СЕСТР Ы

1. ? ПОД

2. ?



3. ? СКЛ.

ПО УМЩ



1СКЛ.

УМЩ



? ПАДЕЖ СУЩ.

1. × 

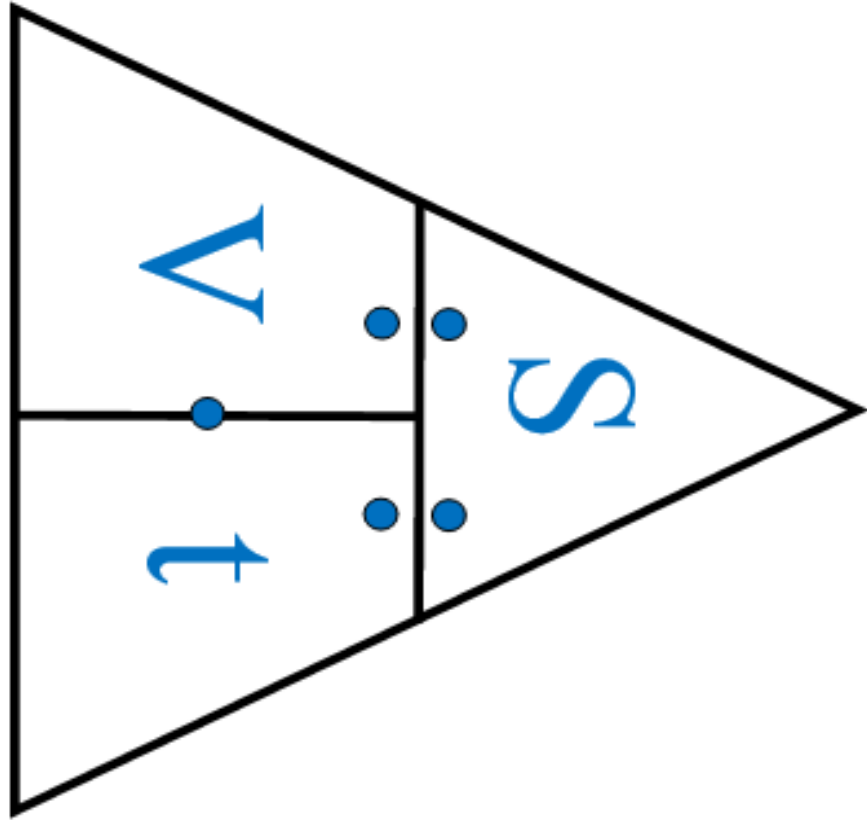
2. ? + ПРЕДЛОГ

ПАДЕЖ

? П.СОГЛ.

1. ≡ + ГЛАГ.

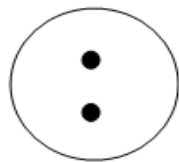
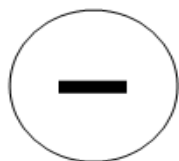
2. ≡ + СОГЛ.-*H*-





на? < или >

во? раз < или >



1. ? без. тлас.

2. удар. тлас.

река-реки

сады-сад

моря-в море

нсаи-нишем

Список литературы.

1. Гальперин П. Я., Пантина Н. С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании. – М., 2010.
2. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. – Ярославль, 2005.
3. Арушанова А., Г. Методика развития речи и обучения началам грамоты [Текст]. – М.: МЭГУ, 1995. С.48-57
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1987.
6. Жемчугова Л.В. Психодиагностика познавательной сферы, психических состояний и свойств детей и взрослых. – Екатеринбург, 2004.
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М., 1995.
8. Карпова С.Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребёнка. – М., 2007.
10. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. – М., 2003.
11. Выготский, Л.С. Развитие устной речи [Текст]. - // Собр. Соч.: в 6-ти томах. Т.3. –М.: Просвещение, 2005. С.56-68.
12. Рубинштейн С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст]. -// Основы общей психологии. — Т. 1. – Ярославль, 2008.
13. Соловьёва Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст].- // Дефектология. - № 1, с.62-66.
– Екатеринбург, 2010.
14. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Екатеринбург, 2004.
15. Тихомирова Л.Ф. Логика. Дети 5-7 лет. – Ярославль, 2005. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.