



включает письменные работы по основным предметам (например, в младших классах по математике и русскому языку) и др. Эти работы позволяют судить о качестве знаний, умений и навыков, полученных учащимися, соответствии образовательной программы возможностям ученика.

Освоение программы коррекционной работы оценивается специалистами сопровождения.

Результаты реализации индивидуального образовательного маршрута заслушиваются на школьном ПМПк. Правильно разработанный и своевременно скорректированный образовательный маршрут позволяет обеспечить качество обучения школьника с ОВЗ с учетом его психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивает коррекцию нарушений развития, а также его социальную адаптацию.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Браткова М.В.* Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в реализации личностно-ориентированного подхода в современном образовании / М.В. Браткова, О.В. Караневская, О.В. Титова // *Инновации в образовании*. 2013. № 10.
2. *Шевчук Л.Е.* Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // *Дефектология*. 2004. № 6.
3. *Ямбург Е.А., Забрамная С.Д.* Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации: (Практико-ориентированная монография). М., 2013.
4. *Яковлева И.М.* Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Московского государственного областного университета*. Сер. Педагогика. 2009. № 4.

Моделирование — универсальное учебное действие при обучении грамоте детей-инофонов

Л.Н. ЛУКЪЯНЧИКОВА,

учитель начальных классов, Менделеевская начальная школа-сад рп Менделеево, Солнечногорский район, Московская область

Л.А. ГРОМОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Академия социального управления, Москва

Учащиеся-инофоны чаще всего владеют русским языком лишь на уровне городской коммуникации, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики не понимают значения многих употребляемых ими слов, с трудом осваивают фонетическую систему русского языка, категорию рода, предложно-падежную и видовременную системы и т.д.

Обучение письму в I классе идет параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной

речи [2]¹. В учебниках по обучению грамоте достаточно часто используются графические символы, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов) и текста (выделение членов предложения). Однако, несмотря на широкое использование символов, схем и отработки некоторых компонентов моделирования, в целом его содержание не раскрывается и не становится предметом целенаправленного формирования. А ведь именно на начальном этапе

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



изучения русского языка, в период обучения грамоте, большую помощь ученику может оказать освоение такого универсального учебного действия, как моделирование. Младшему школьнику присуще наглядно-действенное мышление, т.е. для выполнения новой трудной задачи он должен совершить ряд реальных действий (проговорить, прочесть, нарисовать) [1]. Именно такие действия совершает ученик при моделировании на занятиях обучения грамоте. Моделирование включает в себя замещение объекта образом, кодирование, декодирование. Овладение моделированием — основной показатель развития знаково-символических универсальных учебных действий (УУД) учащихся начальной школы [3]. Более того, моделирование, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы, является одним из планируемых результатов Федерального государственного образовательного стандарта.

Моделирование способствует формированию умений решать фонетические, орфографические, пунктуационные задачи и пониманию знаково-символических действий на уроках письма и чтения, что является важным для успешного овладения русским языком детьми-инофонами.

Задачами построения модели как способа познания особенностей устной и письменной речи для ученика-инофона становятся:

- формирование понимания устройства русского слова и предложения, их структуры, основных свойств, законов взаимодействия составных частей в слове и предложении;

- создание модели слова или предложения с заданными свойствами объекта и, наоборот, преобразование модели с целью выявления общих законов фонетики, орфографии, синтаксиса и пунктуации;

- управление собственной речью и определение наилучших способов достижения конкретной цели коммуникации;

- прогнозирование результата речевой коммуникации.

Результатами формирования моделирования как универсального учебного действия на этапе обучения грамоте станут:

- умения различать звуки и буквы, модели русских слов и предложений на письме и в речи (звукобуквенная, «слуховая», орфографическая модель, схема предложения);

- освоение знаково-символических действий с моделями слова и предложения;

- понимание влияния гласных второго ряда и мягкого знака на мягкость согласных;

- понимание взаимосвязи между всеми моделями слова;

- понимание влияния интонации на знаки в конце предложения;

- правильная расстановка знаков в схеме предложения и на письме [3].

Учебное моделирование в период обучения грамоте делится на несколько этапов.

На первом этапе важно сформировать принятие и понимание учениками идеи соответствия знаков звукам. Целью этого этапа для ученика является его способность извлекать информацию, представленную в разных формах (текст, иллюстрация, таблица, схема, диаграмма, экспонат, модель и др.), и понимать условные изображения в произвольно созданной символике. Ребенок должен принять саму идею означивания и понять ее на произвольно созданных символах. Это могут быть:

- символы замещения (звука — буквой, звука — моделью, слов в предложении — схемой);

- рисунки для составления предложений и выделения отношений между словами;

- иллюстрации понятий;

- обозначения звуков, слов и предложений с помощью социально принятой символики (прямоугольники разного цвета, схемы предложения из прямоугольников);

- символы для коллективной, индивидуальной и работы в парах (даны в учебниках).

При знакомстве с «лентой букв» по мере изучения букв на уроках чтения и письма надо постепенно, но систематически вводить обозначения (замещение) гласных красным и согласных другими цветами (например, синим/зеленым прямоугольником). Эти различия проговариваются и закрепляются на каждом уроке. При этом гласные можно пропевать. Для детей-инофонов очень важно постоянно обращать внимание на сравнение буквы и звука: так произносим (слышим) по-рус-



ски, а так пишем. Очень хороший результат дает ежедневное хоровое проговаривание и прослушивание того, как звучат мягкие-твердые, звонкие-глухие согласные звуки (учитель показывает на ленте слоги: *на-ня, мо-мё, лэ-ле, ры-ри...* а дети хором произносят). Так закрепляется соотношение звучащего звука, написанной буквы и звука-модели.

При изучении гласных букв второго ряда и переходе к моделям звуков [й'а], [й'э], [й'о], [й'у] учитель может прочитать детям сказку «Как образовались гласные буквы *я, е, ё, ю*». При чтении желательно наглядно жестами показать учащимся, как сливаются два звука и какой буквой это слияние обозначается на письме.

Как образовались гласные буквы

е, ё, ю, я

Давным-давно жили дружно и весело гласные звуки [а], [о], [у], [э]. Был у них друг — согласный [й']. Он часто приходил в гости к гласным звукам и слушал, как они пели. Звуку [й'] очень хотелось попробовать спеть с ними вместе, но он стеснялся. Однажды [й'] осмелел и попросил гласные спеть вместе с ними. Первой согласилась гласная [а]. Вот они запели дуэтом: «[й'а] — [й'а] — [й'а]!». Прислушались звуки и услышали... что? «Я — я — я!»

Предложив ученикам вместе пропеть эти два звука, учитель объясняет, почему на ленте звуков буква *я* обозначена квадратом, содержащим зеленый и красный цвет (в ней слышим два звука [й'] и [а]). Точно так же можно пропеть и прослушать [й'э], [й'о], [й'у] [3].

Для закрепления символов замещения можно предложить первоклассникам эффективные (как показал наш опыт) игры «Звуковой светофор», «В гости пришел звук [й']».

Игра «Звуковой светофор»

У каждого учащегося три карточки-модели — красного, зеленого, синего цвета:

Учитель называет звук, дети показывают карточку — звуковую модель. Учитель показывает карточку, дети называют звук.

кр.

з.

с.

Затем учитель просит соединить зеленую и красную карточки, сказать, что получилось (на «ленте букв» учитель показывает *ня-ля-ря-мя...*).

кр.

з.

Аналогичная работа проводится с синей и красной карточками (на «ленте букв» учитель показывает *на-ла-ра-ма...*).

с.

кр.

Очень важно остановить внимание учащихся, для которых русский язык не является родным, на моделировании схемы предложения, особенно на счете количества слов в предложениях и соответствии этому количеству изображаемых прямоугольников. Можно предложить им работу по самостоятельному закрашиванию фигур и обозначению заглавных букв, работу со схемами предложений (возможно использование простейших условно-речевых ситуаций). Предложения составляются учащимися устно, но должны точно соответствовать выбранной схеме.

На втором этапе развития моделирования на уроках обучения грамоте учащиеся-инофоны учатся сравнивать, как устроены слово и модель, предложение и схема предложения, каковы их структуры, основные свойства. Постепенно они начинают различать символы/знаки и замещаемый объект (буква, слог, слово), понимать условные изображения звука и слога-слияния, слова, слов в предложении. Происходит преобразование объекта из чувственной формы в модель и формирование знаково-символических действий.

Задачами второго этапа становятся:

— преобразование слога, слова из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта;

— развитие знаково-символических действий от замещения (звука — буквой, звука и слога — моделью, предложения — схемой из прямоугольников) до кодирования или моделирования (разные модели слова: звукобуквенная, слуховая, орфографическая, схема предложения из линий-черточек).



На этом этапе (как и на всех остальных) важно соблюдать дидактический принцип «от простого к сложному». Поэтому сначала надо начинать работать с односложными словами, знакомыми детям-инофонам, затем (по мере усвоения односложных моделей) — с двух- и многосложными.

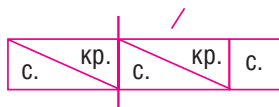
Так, в начале ученики слушают и подбирают правильную модель к парам слов (*мал — мял, лук — люк, пол — пел, тик — так, кот — кит*):



Затем учащиеся осваивают замещение звука. Например, при создании модели слова с мягким согласным звуком накладываются зеленые квадратики (обозначающие мягкий согласный звук) на синие (твердый согласный звук). После этого они подбирают к двум предложенным моделям соответствующие слова (*май — мяч, луч — мель, соль — печь, дочь — день*). На этом этапе уже возможно освоение кодирования, т.е. введение транскрипции, изображения слуховой модели на письме.

При выполнении знаково-символических действий с двух- и трехсложными словами к звукобуквенным моделям обязательно для каждого слова добавляется знак ударения и черта для деления на слоги.

Пример:



Под звукобуквенной моделью слова пишется его транскрипция (слуховая модель): [мар'ус].

Под транскрипцией пишется слово (орфографическая модель): *мороз*.

Необходимо постоянно сравнивать и проговаривать разницу в моделях:

— это — звуковая модель, называем звуки; мы слово изобразили в виде прямоугольников разного цвета;

— это — слуховая (транскрипция) модель — пишем в скобках те буквы, которые слышим в звуке;

— это — орфографическая модель, так слово пишется по правилам русского языка, но слышим мы совсем другие звуки.

Для полного усвоения детьми-инофонами условных изображений звуков, слоги-слияния, устройства слова и модели слова, их структуры и основных свойств, разницы между моделью слова, его произношением и написанием ежедневно (на уроках чтения или письма) одно-два слова необходимо обязательно моделировать, чтобы разрешить вопросы и устранить непонимание по знаково-символическим действиям до перехода к третьему этапу.

На третьем этапе происходит освоение навыков декодирования (подбор слова под данную модель) или преобразование конкретного слова по предложенной или выбранной учеником модели с целью выявления общих законов фонетики, орфографии, пунктуации. Главной задачей этого этапа является обучение управлению словом, предложением или процессом письма. Ученик получает возможность научиться определять наилучшие способы управления при заданных параметрах модели и с конкретной целью подбирать слова и предложения по заданным свойствам модели, самостоятельно использовать модели при решении учебных задач.

На этом этапе моделирования дети-инофоны только учатся управлять русским словом, предложением, поэтому проблемная учебная ситуация для детей создается учителем искусственно. Это означает, что учитель видит проблему (по орфографии, пунктуации), но не называет ее, а подводит детей к ней. Учащиеся с помощью учителя формулируют (выдвигают) гипотезу: «Что будет, если...» Затем все вместе ставят познавательную цель и с помощью уже известных им способов решения (это операции сравнения, анализа, синтеза, построение речевого высказывания, структурирование знаний, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результата деятельности) обобщают полученную информацию, делают вывод.

Очень важен четвертый этап — этап осмысления учащимися своей деятельности: «Какие действия мы совершали для получения по новой модели новой фор-



мы слова? Заменяли в модели последний слог, подбирали буквы в слове по новому слогу, создали новое слово по новому слогу в модели — это и была цель работы с моделью и словом». Для учителя здесь важно осознавать, что в такой работе у учащихся формируется способность управлять процессом письма. Если ребенок имеет проблемы с восприятием звуков (например, не различает, не дифференцирует твердые и мягкие согласные, что характерно для носителей отдельных языковых групп), то анализ и синтез, сравнение, контроль, работа с моделями и словом обязательно помогут решить эту проблему. Учащиеся сами начинают видеть свои ошибки (проблемы) на письме и исправлять их. Здесь актуальными заданиями для учащихся могут быть примеры, демонстрирующие влияние замены одной гласной буквы на значение слова и на модель слова.

Работа с моделью может вестись в направлении логического достраивания схемы или ее видоизменения (переконструирование). При моделировании звуков, слогов и слов школьники получают знания о разных способах обозначения звуков (графических, символических, сочетанием букв); о влиянии гласных второго ряда на мягкость согласного; о влиянии одного звука на значение слова и т.д. — все это является базой для дальнейшего формирования правильной русской речи, формирования фонетических, орфографических навыков, знаний в области лексической системы русского языка, его синтаксиса.

Например, при переконструировании схемы предложения ученикам предлагается исследовать, как изменится смысл предложения, если поменять порядок слов в предложении (например: «Нина у осины», «У осины Нина», «У Нины осина»). Выдвигая предположения, обсуждая вместе значение произносимых новых фраз, учащиеся приходят к выводу об изменении смысла и схемы предложения, начинают более внимательно относиться своей речи. Для более продуктивного усвоения важно сопровождать каждую переконструированную фразу иллюстрацией, схемой или картинкой.

В процессе моделирования, кроме познавательных (знаково-символических

действий), в работе формируются и другие универсальные учебные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной формах;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- постановка и формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [3].

Важным для учителя является понимание того, что достраивание, видоизменение, переконструирование — это разные направления работы с моделями. Умение работать с моделями, преобразовывать их определяется главным образом не степенью владения учеником техникой выполнения графического изображения, а тем, насколько подвижно его образное мышление. Следовательно, чем более разнообразной на уроке будет такая работа, тем скорее сформируются умения работы с моделями.

В конце урока следует обратить внимание учащихся на то, какие действия они совершали (выдвигали гипотезы, сравнивали смысл предложений с разным порядком слов или знаков препинания, перестраивали модели и делали выводы...) [1]. Результатом должна стать рефлексивная деятельность по отношению к своей работе на уроке, формирование позитивной оценки собственной работы.

Важным итогом проделанной учителем работы по формированию моделирования как универсального учебного действия на уроках обучения грамоте является то, что у детей-инофонов кроме создания предпосылок грамотного письма происходит коррекция акустической и аграмматической дисграфии. Работа по формированию УУД здесь совпадает с такими коррекционными приемами, как проведение звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточнение и сопоставление звуков в произношении с опорой на слуховое, зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические



ощущения [4]. Ученики, в начале учебного года отстававшие в речевом развитии от сверстников, за несколько месяцев не только осваивают содержание курса обучения грамоте, но и намного чище и свободнее говорят на русском языке. Таким образом, развитие знаково-символических универсальных учебных действий, особенно моделирования, способствует формированию грамотного письма у учащихся-инофонов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Батырева С.Г., Мошнина Р.Ш. Формирование коммуникативных универсальных учебных

действий младшего школьника // Матер. Пятого Междунар. фестиваля пед. инноваций. Черкасы, 2013.

2. Горещкий В.Г., Кирюшкин В.А., Федосова Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Кн. для учителя. М., 2003.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пос. для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.

4. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии: Конспекты занятий для логопеда. М., 2007.

Лингвистическое сопровождение детей-инофонов в игровой деятельности

Е.Г. ДАНЕЛЯН,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, Институт педагогического образования Тверского государственного университета

Сегодня в школы России поступают дети-инофоны, владеющие русским языком на бытовом уровне или вовсе не владеющие им. Они воспринимают русский язык прежде всего из речевой среды носителей этого языка. Эта речь должна соответствовать возможностям инофонов правильно воспринимать ее, чтобы самостоятельно конструировать новый для них язык. Однако, как показывает практика, такие дети сильно нуждаются в помощи. Эту помощь С.Н. Цейтлин называет «лингвистическим сопровождением» иноязычного ребенка и понимает под ней «помощь, оказываемую ему в процессе освоения вторичной языковой системы, способствующую активизации данного процесса» [9, 134]¹.

В школе эту функцию выполняют учителя и русскоязычные сверстники. Она проявляется в учебной, игровой, конструктивно-строительной, изобразительной, музыкальной, спортивной и другой деятель-

ностях. Использование разнообразных видов деятельности формирует у детей потребность в овладении речью.

В XX в. в Грузии вопрос обучения русскому языку в грузинских школах с подготовительного класса несколько лет исследовался в Институте психологии им. Д.Н. Узнадзе. «Дети после уроков в группе продленного дня в течение нескольких часов общались с воспитательницей на русском языке. Метод условно был назван «Обучение языку в условиях свободного поведения». Поведение детей включало такие действия, как игры, развлечения, самообслуживание, спортивные упражнения, элементы труда и учения. Каждая из этих форм поведения сопровождалась вербальными характеристиками, направленными на стимулирование ответных вербальных реакций учащихся. Полученные предварительные результаты приводили исследователей к мысли, что в процессе естественных

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*