

**Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы»**

НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2018
Сборник научных статей

Гродно
ГрГУ им. Я Купалы
2018

УДК 082
ББК 74.58 (4Бел)
НЗ4

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

Редакционный состав:

Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук;
Т. В. Сидорко

Рецензенты:

Салтыкова-Волкович М.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»;

Сквицкая М.Е., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

НЗ4 **Научный поиск – 2018** : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко. – Гродно : ГрГУ, 2018. – 73 с.

В сборнике собраны работы студентов кафедры теории и методики специального образования педагогического факультета Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» и кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Института детства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет». Освещаются проблемы развития коррекционной педагогики, логопедии, психологической науки.

В статьях, вошедших в сборник, на теоретическом и эмпирическом уровнях реализованы современные подходы к раскрытию методологических, теоретических и практических аспектов воспитания и обучения детей различных возрастных категорий с особенностями психофизического развития.

Содержание сборника может быть адресовано научным сотрудникам, преподавателям средних и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 082
ББК 74.58 (4Бел)

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2017

От составителей

В условиях быстро меняющегося современного мира миссия учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» заключается в выявлении, раскрытии и реализации потенциала человека в пространстве межкультурного взаимодействия. Одной из основных задач вуза является удовлетворение потребностей заказчиков в квалифицированных специалистах, имеющих высокий уровень подготовки как в практической, так и научной сферах. Подготовка компетентного специалиста предполагает, в том числе, и вовлечение студентов в научную деятельность посредством написания научных статей на основании проведенных ими исследований.

Данное издание представляет собой сборник научных статей студентов, проблематика которых связана с оказанием коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития в дошкольном и младшем школьном возрастах. Профилактика, коррекция и устранение нарушений в развитии у детей способствует их полноценной социализации и адаптации в обществе. Решение данных вопросов позволит повысить эффективность обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, обеспечит формирование у них основных жизненных компетенций и на этой основе их подготовку к самостоятельной жизни в социуме.

В статьях, вошедших в сборник, на теоретическом и эмпирическом уровнях представлена реализация современных подходов к исследованию состояния познавательных процессов и личностных компонентов детей с особенностями психофизического развития, к построению процесса обучения и воспитания детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, организации коррекционно-педагогической работы с ними и коррекции имеющихся нарушений. Ряд статей раскрывает сущность и реализацию компетентного подхода при работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Большое значение в статьях студентов отводится вопросам разработки электронных средств обучения и использования их в учебно-воспитательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Предлагается описание структуры и содержания электронных средств обучения, методические рекомендации по их использованию в работе с детьми с нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Содержание сборника может быть адресовано научным сотрудникам, преподавателям средних специальных и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

Д. М. Букатович
Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ У ДЕТЕЙ III КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье представлен анализ содержания понятия «коммуникативные стратегии». Рассматривается актуальность проблемы использования коммуникативно-поведенческих стратегий детьми с тяжелыми нарушениями речи. Изложены особенности формирования коммуникативной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Сфера коммуникации – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность. В современных условиях, когда напряженностью и стабильностью характеризуются все сферы жизнедеятельности субъекта, конструктивно-коммуникативная деятельность приобретает особую значимость. Именно в сфере коммуникации человек осуществляет и свои профессиональные, и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Именно поэтому коммуникативные умения – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации.

Ориентация современной педагогики на гуманизацию воспитательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Особенно остра эта проблема в отношении учащихся начальных классов, так как, по данным психолого-педагогических исследований, процесс личностного развития и самоопределения детей данного возраста затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, проблемами семейного воспитания.

Проблеме формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста посвящен ряд исследований последних десятилетий. В качестве основных средств формирования данных умений младших школьников авторы используют коммуникативные упражнения, беседы, коммуникативные игры, игровые задания, которые могут быть эффективно применены как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Одной из центральных проблем теории и практики логопедии является проблема коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи. Недостаточное развитие речевых средств несформированность основных форм коммуникации, низкий уровень становления общесоциальных и конкретно-личностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи приводят к их социальной дезадаптации, что затрудняет процесс взаимодействия со сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания. Низкий уровень становления социальных и конкретно-личностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи, несформированность основных форм коммуникации затрудняет процесс их взаимодействия со сверстниками.

Проблема изучения и формирования коммуникативных умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи рассматривается С. В. Артамоновой [2], Н. Н. Баль [3], О. В. Дзюба [5], Н. В. Дроздовой [3] и другими учеными.

В настоящее время актуальным представляется формирование не просто коммуникативных умений, а навыка их использования в различных социальных ситуациях, т.е. коммуникативных стратегий поведения. Анализ путей решения проблемы формирования коммуникативных стратегий учащихся с тяжелыми нарушениями речи способствует созданию оптимальных условий для личностного и социального развития детей данной категории.

Что такое коммуникативная стратегия? В самом общем плане, стратегия определяется, как комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной цели. Стратегии как

разновидность человеческой деятельности имеют глубинную связь с мотивами, управляющими речевым поведением личности, и явную, наблюдаемую связь с потребностями и желаниями [0].

Выявленные недостатки в теории и практике формирования коммуникативных стратегий учащихся с тяжелыми нарушениями речи объясняются наличием объективно складывающихся противоречий между:

- необходимостью владеть умением общаться с людьми и несформированностью коммуникативных умений;

- существующей потребностью поиска эффективных способов формирования коммуникативных стратегий учащихся с тяжелыми нарушениями речи и недостаточной изученностью данной проблемы;

- возможностями коррекционного процесса и недостаточном использовании практико-ориентированных средств формирования коммуникативных стратегий.

Каждая коммуникативная ситуация обладает своей собственной стратегией. Обычно под стратегией понимается оценивание ситуации в целом, определение возможных направления дальнейшего развития и организация воздействия в интересах достижения нужного адресанту результата.

Е. В. Клюев дает следующее определение: «Под коммуникативной стратегией будет пониматься совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [5]. Схожее по смыслу определение находим у Д. П. Гавры: «Коммуникативная стратегия – это некая обобщенная согласованная схема коммуникативного поведения, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения цели субъекта коммуникации» [3].

Коммуникативная стратегия предполагает:

- 1) анализ коммуникативной ситуации (до начала коммуникативного акта);
- 2) определение текущей модели поведения;
- 3) организацию в соответствии с этим взаимодействия (определение «ходов» коммуникации – как поведенческих, так и речевых);
- 4) достижение цели коммуникации (ради этого и выстраивается стратегия).

Коммуникативные умения включают в себя знания, элементарные умения, навыки, которые необходимы в процессе общения для выбора и осуществления адекватных коммуникативной ситуации действий.

У детей с тяжелыми нарушениями речи имеется снижение мотивационной потребности в общении, что проявляется в неумении поддерживать разговор, стимулировать собеседника на его продолжение; несоответствие связного высказывания коммуникативной задаче; трудности учёта взаимодействия интонации, смысловых и синтаксических отношений между репликами и другие. Имеются трудности в употреблении речевых средств общения: в использовании отдельных ситуативных односложных речевых высказываний, ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик, однообразие коммуникативных типов высказываний.

В связи с этим *целью* нашего исследования является выявить уровни сформированности коммуникативных стратегий у учащихся начальных классов для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В ходе написания исследовательской работы, были выделены следующие умения, которые должны быть сформированы у учащихся:

- оформлять свою мысль в форме стандартных продуктов коммуникации простой структуры (словосочетания, предложения);
- излагать ответ на вопрос с соблюдением норм оформления текста;
- отвечать на вопросы, заданные на уточнение и понимание;
- начинать и заканчивать разговор в диалоге в соответствии с нормами;
- отвечать на вопросы и задавать вопросы в соответствии с целью и форматом диалога;

– строить самостоятельно коммуникацию в группе на основе заданной процедуры группового обсуждения.

У учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи должны быть сформированы следующие коммуникативные умения:

- оформлять свою мысль в форме стандартных продуктов коммуникации простой структуры (словосочетания, предложения);
- излагать ответ на вопрос с соблюдением норм оформления текста;
- отвечать на вопросы, заданные на уточнение и понимание;
- начинать и заканчивать разговор в диалоге в соответствии с нормами;
- отвечать на вопросы и задавать вопросы в соответствии с целью и форматом диалога;
- строить самостоятельно коммуникацию в группе на основе заданной процедуры группового обсуждения.

Нами были подобраны диагностические задания для изучения сформированности коммуникативных стратегий у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. Данные задания оценивались в баллах. Исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Гродно» в III классе. В эксперименте принимали участие 8 учащихся.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 100% учащихся справились с первым заданием самостоятельно, без помощи экзаменатора, у их уровень сформированности коммуникативных стратегий выше среднего; 80% учащихся справились со вторым заданием, некоторым учащимся была оказана помощь, результаты исследования показали, что сформированность коммуникативных стратегий также находятся на уровне выше среднего; 100% учащихся справились с третьим заданием, при выполнении задания не все учащиеся с первого раза поняли инструкцию, но все выполнили задание без помощи экзаменатора, уровень сформированности коммуникативных стратегий также выше среднего. Обобщенные результаты показали, что у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III класса коммуникативные стратегии находятся в процессе формирования.

На основе тех ошибок, которые допустили учащиеся в ходе выполнения задания, нами были разработаны рекомендации. Среди множества разнообразных средств, способов и методов, наиболее доступны и близки игровые формы, т.к. сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. К началу младшего школьного возраста игровая деятельность не теряет своей роли. В играх учится подчинять свое поведение правилам, формируются его движения, внимание, умение сосредотачиваться, т. е. развиваются способности.

This article presents an analysis of the content of the concept of "communicative strategies". The article considers the relevance of the problem of using communicative and behavioral strategies in children with severe speech disorders. The features of formation of communicative activity in children with severe speech disorders are presented.

Список литературы

1. Абрамова, Н. В. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребёнка в игре: учебное пособие / В. К. Кормилина. – М. : Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – 32 с.
2. Артамонова, С. В. Методика использования игрового сюжета в процессе экспресс-диагностики речевого развития детей / С. В. Артамонова // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д. : изд-во ЮФУ, 2008. – № 6. – С. 198 – 212.
3. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 151 с.
4. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учебное пособие. – СПб. : Питерб, 2011. – 201 с.
5. Дзюба, О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Дзюба // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвузовский сб. науч. трудов; под ред. Е. А. Левановой. – Вып. 23. – Калининград, изд-во КГУ, 2009. – С. 35 – 40.
6. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие / Е. В. Ключев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

Ю. А. Галабурда

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: С.П. Корнейчук

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В данной статье приведены результаты исследования уровней сформированности эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с общим недоразвитием речи на различных моделях словообразования. В процессе исследования была разработана методика по изучению словообразования существительных, прилагательных и глаголов на основе методики Р. И. Лалаевой. Приведена сравнительная характеристика уровней формирования словообразования детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Словообразование – особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка; составная часть морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

Интерес к проблеме словообразования у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетентности и речевой коммуникации ребенка в целом. Ученые-лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты продолжают изучение закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи.

В логопедии в проблеме словообразования у детей с речевыми нарушениями не уделялось достаточного внимания. Р. Е. Левина [4, с. 5] выделяла особую категорию детей, имеющих системное недоразвитие всех компонентов языка, т.е. «общее недоразвитие речи», указывала на различные словообразовательные возможности этих детей. Р. Е. Левиной было выявлено, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с 3 уровнем речевого развития, получившим определение «развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития». На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Овладение способами словообразования является одним из главных показателей нормального речевого развития. Словообразование рассматривают как основной путь и средство пополнения словарного запаса новыми словами, механизм создания производных слов. Процесс развития словообразования у детей в норме начинается в дошкольном возрасте. Последовательность появления словообразовательных форм в детской речи определяется их функцией в структуре языка. Поэтому вначале появляются семантически простые, зрительно воспринимаемые, хорошо дифференцируемые словообразовательные формы. Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре общего недоразвития речи. Недоразвитие процессов словообразования проявляется в стойких и специфических ошибках устной речи.

Таким образом, остается нерешенной проблема изучения состояния и развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи; влияния словообразования на развитие устной и письменной речи детей; разработки научно обоснованных методов формирования навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Возрастные границы становления системы словообразования у детей с нормальным речевым развитием впервые обозначил А. Н. Гвоздев [1, с. 34]. По данным автора, уже в промежуток между 1 годом 10 месяцем – 2 года 2 месяцами в самостоятельной речи ребенка появляются первые

существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Это свидетельствует о уже начавшемся овладении самыми элементарными словообразовательными процессами.

По данным Т. Б. Уваровой [6, с. 32], дети дошкольного возраста в основном используют морфемный способ образования. Наиболее интенсивное формирование словообразовательных умений и навыков происходит в 4–5 лет, когда ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и словообразования.

Нарушение процессов словообразования является стойким проявлением в структуре такого сложного нарушения, как общее недоразвитие речи. Вследствие этого недостатки словообразовательных операций отмечаются у дошкольников с общим недоразвитием речи на разных этапах восприятия и порождения речевого высказывания.

Р. Е. Левина [5, с. 17], указывая на различные речевые возможности детей с общим недоразвитием речи, отмечала полную недоступность словообразовательных действий детям с первым и вторым уровнями речевого развития. Т. Б. Филичева [7, с. 11], выделяя четвертый уровень речевого развития, отмечает у этих детей существенные затруднения при образовании сложных слов, прилагательных с суффиксами, характеризующих эмоционально-волевое состояние живых объектов, при образовании существительных со значением единичности.

Проводилось исследование уровней сформированности эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с общим недоразвитием речи на различных моделях словообразования. Экспериментальной базой явился ГУО «Специальный детский сад № 19 г. Гродно». В исследовании приняли участие 10 детей. Экспериментальную группу составили 5 детей с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития, 3 ребенка с общим недоразвитием речи 2 уровня речевого развития и 2 ребенка с общим недоразвитием речи 2 уровня речевого развития, осложненного стертой дизартрией (по заключению ПМПК). В состав контрольной группы вошли 10 детей с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей на момент исследования составил от 5 лет до 6 лет.

Исследование проводилось в индивидуальной форме и включало 3 серии заданий: задания на выявление уровня сформированности словообразования существительных; задания на выявление уровня сформированности словообразования прилагательных; задания на выявление уровня сформированности словообразования глаголов.

Анализ результатов показал, что уровень сформированности словообразования детей с общим недоразвитием речи значительно ниже, чем их сверстников с нормальным речевым развитием.

По результатам словообразования имен существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен средний балл, который составил 2,32 балла, что является средним уровнем (58 %). У детей наибольшие трудности возникали при словообразовании имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь, и словообразовании существительных со значением единичности. Результаты словообразования имен существительных у детей с нормальным речевым развитием показали, что средний балл составил 3,54, что является высоким уровнем (88,5 %).

По результатам словообразования имен прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен средний балл 2,25, что является показателем среднего уровня (56,3 %). Наибольшие трудности у детей возникали при образовании качественных и притяжательных прилагательных, дети испытывали трудности понимания инструкции. Результаты словообразования имен прилагательных у детей с нормальным речевым развитием показали, что средний балл составил 3,28, что является показателем высокого уровня (82 %).

По результатам словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен средний балл 2,04, что свидетельствует о среднем уровне (51 %). У детей наибольшие трудности возникали при образовании глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо, со значением конца действия, обусловленные недостаточностью словарного запаса и малым употреблением этих форм слов. Результаты словообразования глаголов у детей с нормальным речевым развитием показали, что средний балл составил 3,4, что характеризует высокий уровень (85 %).

Средний балл словообразования существительных, прилагательных и глаголов детей с нормальным речевым развитием составил 3,41 (85,25 %). Можно сделать вывод о том, что у дошкольников с нормальным речевым развитием отмечается высокий уровень сформированности словообразования.

Средний балл словообразования существительных, прилагательных, глаголов детей с общим недоразвитием речи составил 2,2 (55 %), что можно охарактеризовать как средний уровень. Существенные трудности возникали при образовании глаголов, меньше всего трудностей испытывали дети при словообразовании существительных. У них отмечались трудности сосредоточения внимания и понимания инструкций, недостаточная сформированность лексического и грамматического строя речи, что и обуславливает ошибки в заданиях.

Овладение процессами словообразования является важнейшей частью при дальнейшем обучении ребенка. Осознанное овладение знаниями о словообразовательном составе слова в норме становится доступным в школьном возрасте. В дошкольном возрасте у детей формируется словообразование, на котором происходит усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества.

Проблема изучения состояния и развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи, влияние нарушения на развитие устной и письменной речи детей с общим недоразвитием речи остается нерешенной. В связи с этим необходимо исследование сформированности эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с общим недоразвитием речи на различных моделях словообразования и на основе результатов исследования разработка методических рекомендаций.

In article results of a research of levels of formation of empirical grammatical generalizations at preschool children with the general underdevelopment of the speech are given in various models of word formation. In the course of the research the technique on the basis of R.I. Lalayeva's method of studying of word formation of nouns, adjectives and verbs has been developed. The comparative characteristic of levels of formation of word formation of children with the general underdevelopment of the speech and children with normal speech development is provided.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 470 с.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 72 с.
3. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – № 2. – С. 121–130.
5. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968. – 173 с.
6. Уварова, Т. Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР / Т. Б. Уварова // Логопед. – 2000. – № 4. – С. 48–54.
7. Филичева, Т. Е. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева. – М. : Альфа, 1999. – 314 с.

Е. Д. Ганнуцина

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПО ТЕМЕ «ОДЕЖДА. ОБУВЬ» У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ проблемы развития словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте. Изложены результаты изучения уровня сформированности словарного запаса у детей 5–6 лет данной категории по теме «Одежда. Обувь».

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения.

В последние годы возрастает число детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Нарушение речи – различные отклонения от нормы в процессе формирования речевой функции либо распад уже сложившейся речи. Нарушения речи возникают под влиянием многообразных причин органического и/или функционального характера, имеющих врожденную или приобретенную природу и связанных с поражением или функциональной недостаточностью речевых зон коры мозга либо анатомо-физиологическими дефектами периферического отдела речевого аппарата, либо патологией проводящих нервных путей от центра к периферии. Нарушения речи могут возникать в любом возрасте, затрагивать как устную, так и письменную речь и препятствовать как порождению, так и пониманию речевого высказывания.

Под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевого нарушения, при которой отмечается несформированность всех компонентов речи (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя). Наличие данного нарушения затрудняет процесс социализации ребенка в целом, лишая его полноценного взаимодействия с предметным миром, общения с окружающими людьми. Неполюценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память; дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Т. А. Ткаченко [3], Т. Б. Филичева [1], Г. В. Чиркина [4] и др.), нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Н. С. Жукова [1] и др.), существенно замедляется развитие игровой деятельности (Л. Г. Соловьева [2], Т. А. Ткаченко [3] и др.), имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития.

Одной из сторон речи, приводящей к трудностям общего психического развития ребенка, является лексическая сторона, или словарный запас ребенка. Одной из выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность словаря проявляется, например, в том, что дошкольники с общим недоразвитием речи даже к 6-летнему возрасту не знают многих слов: названий ягод, рыб, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и частей предмета и др. Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У дошкольников с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляемых в речи нормально развивающимися сверстниками (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.). В глагольном словаре

дошкольников преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.) [5]. Малый словарный запас ребенка с общим недоразвитием речи создает неполноценную основу для формирования системы знаний об окружающем мире и готовности к школьному обучению.

Представленный анализ позволяет говорить о трудностях усвоения детьми с общим недоразвитием речи значения слов, что требует проведения целенаправленной коррекционной работы.

Цель статьи – проанализировать сформированность словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте по теме «Одежда. Обувь».

Исследование было проведено на базе ГУО «Ясли-сад № 64 г. Гродно». Для изучения сформированности словарного запаса по теме «Одежда. Обувь» нами были разработаны диагностические задания.

Диагностическое задание «Назови правильно» состояло в том, что детям предлагались предметные картинки с изображением предметов обуви и одежды. Им необходимо было назвать, что изображено.

Диагностическое задание «Классификация по порам года» предполагало классификацию предметных картинок с изображениями предметов одежды и обуви на группы в зависимости от поры года («что носят зимой / летом / осенью / весной») с называнием изображенного на картинке.

Диагностическое задание «Девочка или мальчик» состояло в необходимости классифицировать предметные картинки с изображениями одежды и обуви на группы в зависимости от половой принадлежности («одежда для девочки – одежда для мальчика», «обувь для девочки – обувь для мальчика») с называнием изображенных предметов одежды и обуви.

Для оценки результатов сформированности словарного запаса по теме «Одежда. Обувь» использовались следующие критерии:

- правильность выполнения диагностических заданий (правильное выполнение задания, выполнение задания с ошибками или невыполнение);
- самостоятельность выполнения диагностических заданий (самостоятельно или с помощью педагога);
- полнота сформированности словарного запаса (наличие в активном и пассивном словарном запасе название предметов одежды и обуви).

Для оценки полученных результатов нами была разработана шкала оценивания с учетом представленных критериев: 4 балла – ребенок правильно самостоятельно выполнил задание; 3 балла – ребенок правильно выполнил задание, но с использованием помощи взрослого; допускал ошибки, которые исправлял самостоятельно; 2 балла – ребенок выполнил задание с ошибками, которые исправлял только с помощью взрослого; 1 балл – ребенок допускал ошибки, которые не мог исправить даже с помощью взрослого; 0 баллов – ребенок не справился с заданием или отказался его выполнять.

На основе оценивания результатов выполнения диагностических заданий по данной шкале был определен уровень сформированности словарного запаса по теме «Одежда. Обувь» у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи:

- высокий уровень: 4 балла по всем диагностическим заданиям;
- уровень выше среднего: наличие по двум диагностическим заданиям балла 4, по одному диагностическому заданию балла 3;
- средний уровень: 3 балла по всем диагностическим заданиям или 3 балла по двум диагностическим заданиям и 4 балла по одному диагностическому заданию;
- уровень ниже среднего: наличие по диагностическим заданиям не только баллов 3 и 4, но и балла 2;
- низкий уровень: наличие по диагностическим заданиям не только балла 2, но и баллов 0–1.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий позволил выявить уровень сформированности словарного запаса детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи (рисунок).

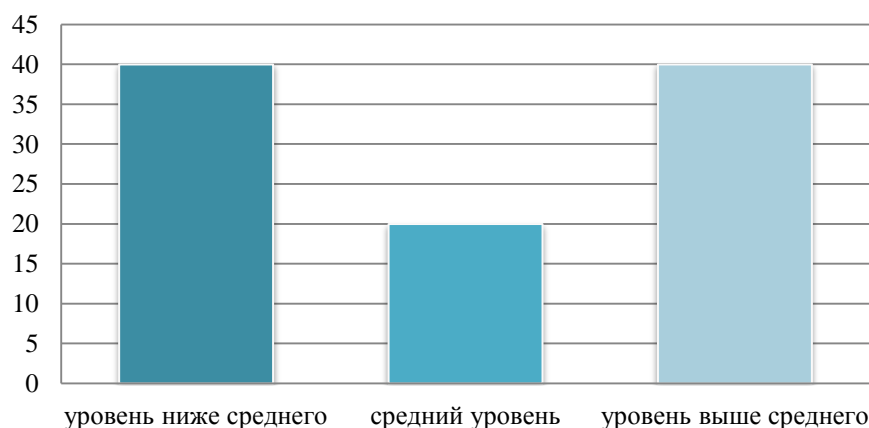


Рисунок – Уровень сформированности словарного запаса словарного запаса детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи по теме «Одежда. Обувь»

Анализ результатов показал отсутствие детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи с низким и высоким уровнем сформированности словарного запаса по теме «Одежда. Обувь».

У 40 % детей был отмечен уровень сформированности словарного запаса выше среднего. Дети понимали инструкцию при первом предъявлении. При этом отсутствовали трудности при выполнении диагностических заданий, направленных на называние предметов одежды и обуви. При выполнении классификации предметов одежды и обуви в зависимости от поры года дети испытывали трудности и нуждались в помощи экспериментатора (стимулирование, объяснение). Использование помощи позволяло детям достигать правильного результата.

У 20 % детей с общим недоразвитием речи был отмечен средний уровень сформированности словарного запаса. Оба ребенка испытывали трудности при соотнесении картинок с порой года, но с помощью экспериментатора справлялись с заданием. При этом помощь, которая позволяла детям достигать правильного результата, заключалась в показе способа выполнения задания и постоянном контроле правильности выполнения.

Уровень ниже среднего был отмечен у 40 % детей с общим недоразвитием речи. При этом у детей были отмечены трудности соотнесения предметов одежды и обуви с порой года. Они допускали ошибки, которые самостоятельно не замечали. Возможность исправить ошибки появлялась только после объяснения экспериментатора. С остальными заданиями дети справлялись при наличии помощи взрослого.

Полученные результаты позволяют говорить о недостаточной сформированности словарного запаса по теме «Одежда. Обувь» у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, что требует разработки методов и средств проведения коррекционной работы.

The article showed that children 5-6 years of age with a general underdevelopment of speech are characterized by insufficient vocabulary in the subject «Clothing. Shoes» both active and passive, which requires a purposeful corrective work.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1990. – 317 с.
2. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.
3. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2002. – 52 с.
4. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина; под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2003. – С. 25–43.
5. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном и Д, 2000. – 128 с.

В. И. Голубева*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: С.П. Корнейчук

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ НА МОДЕЛИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ

В данной статье изложены вопросы развития грамматического строя речи в онтогенезе, рассматриваются особенности формирования эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье отражены аспекты логопедической работы по формированию эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Достаточно распространенным речевым расстройством среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Постоянное увеличение числа дошкольников с общим недоразвитием речи, проблема формирования у них лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность речевой функциональной системы, отмечается бедность активного и пассивного словаря, что характеризуется ограниченностью и неточностью предметной, глагольной лексики, словаря признаков. По мнению Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой [2], И. А. Смирновой [3], Т. Б. Филичевой [5] и др. у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка. Ограниченность лексики, несформированности грамматического строя у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проявляются в нарушении словообразования и словоизменения.

Словоизменение – это изменение слова при помощи окончания или склонения существительных и прилагательных. Верное употребление падежных форм существительных, особенно в родительном и дательном падеже множественного числа, согласование существительных с разными частями речи являются для дошкольника с общим недоразвитием речи самыми трудными, поэтому изучение данной темы следует уделить максимальное количество часов [4, с. 35].

Выявление характера сформированности словоизменительных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо для разработки теоретического обоснования включения в логопедическую работу, направленную на развитие осознанных навыков и умений использования новых слов [2, с. 54].

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам овладевают всеми типами склонения существительных. Отдельные трудности касаются употребления существительных в родительном и предложном падежах множественного числа. К этому времени дети усваивают основные формы согласования слов. После пяти лет дети выделяют части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, усваивают свойства предметов, начинают употреблять слова, обозначающие отвлеченные понятия. Таким образом, к концу дошкольного периода, к моменту поступления в школу, дети имеют довольно разнообразный словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка.

Овладение закономерностями словоизменения на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически-правильного письма, важнейшим принципом которого всегда был морфологический. Важным звеном, связующим лексику с грамматикой, являются словообразование и словоизменение. Словоизменение служит отнесению производных слов к определенным грамматическим классам, разрядам. Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словоизменения. Лексический уровень языка

представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словоизменения. Грамматика, по словам К. Д. Ушинского [4, с. 73], – это логика языка. Она помогает облекать мысли в материальную оболочку, делает речь организованной и понятной для окружающих.

Формирование грамматического строя речи при общем недоразвитии речи протекает с большими трудностями. При том, что овладение активным и пассивным словарём происходит намного проще. Эта особенность обусловлена тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка построена на основе большего количества языковых правил. Как правило, грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений возникают у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразное овладение грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. У детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств выражения мысли, так и в их комбинировании [1, с. 10].

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированности тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Дошкольники с ОНР обладают пониженной способностью воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка – важнейшее усвоение его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь как форма демонстрации языка выполняют ведущую функцию в развитии его мышления, речевого общения, планирование и организация его поведения, формирование социальных связей.

Формирование эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с ОНР на модели словоизменения осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

У дошкольников с ОНР формирование эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). Для освоения эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения в частности важны приемы, стимулирующие языковое общение. Формирование грамматических обобщений на модели словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит не синхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более и более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году – элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности; на седьмом году – элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций [5, с. 25].

При ОНР формирование эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения связано с тем, что грамматические значения абстрактны и грамматика организована на основе большого количества правил. Методика логопедической работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие

формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной работы необходима опора на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

Несформированность эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения мешает в общении, вызывает трудности в овладении письмом. В связи с этим важное значение имеет длительная логопедическая работа, направленная на формирование эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения: грамматически правильной фразы, умения изменять слова, различать слова по признакам. Работа по формированию эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с ОНР на модели словоизменения должна осуществляться в группах на всех занятиях. Специфика этой работы заключается в организации системы упражнений по восполнению пробелов в речевом развитии ребенка: умение анализировать речевой материал, синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка, обобщать полученные знания с учетом существенных и несущественных признаков. На этой основе у детей формируются представления о различных грамматических формах и конструкциях, которых затем, в ходе выполнения специальных заданий, включаются в коммуникативные функции. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний [3, с. 79].

Таким образом, у детей с ОНР, в зависимости от уровня недоразвития, нарушены или недостаточно сформированы операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания, а также операции выбора и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенным языковое и речевое оформление высказывания. Нарушены все аспекты лексико-грамматического структурирования: выбор слов и порядок их расположения, грамматическое маркирование и звуковое оформление высказывания. Также они не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи. Коррекция речи для них представляет длительный процесс, направленный на формирование эмпирических грамматических обобщений на модели словоизменения.

The formation of grammatical generalizations on the model of inflection for children with the general exhalation of speech has the specific, and for a correction different pedagogical facilities must be used. Correction work is the protracted process sent to stimulation of language communication and forming of language base.

Список литературы

1. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З. Е. Агранович. – СПб. : Феникс, 2006. – 128 с.
2. Лалаева, Р. И. Формирование грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2006. – 241 с.
3. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, дизартрией, алалией / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2006. – 320 с.
4. Ушинский, К. Д. Об изучении грамматики. / К. Д. Ушинский. – М. : Феникс, 2007. – 234 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

М. С. Горохова

Москва, Россия

Научный руководитель: С.Д. Забрамная

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ «УСТАНОВЛЕНИЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ СОБЫТИЙ» ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЁНКА

В данной статье рассмотрены вопросы определения запаса представлений и особенностей мышления ребёнка. Представлены результаты исследования определения мыслительных способностей детей, испытывающих трудности в обучении, при помощи экспериментально-психологической методики «Установление последовательности событий».

На сегодняшний день в связи со значительными изменениями в сфере образования, в числе которых вводится система инклюзивного образования, в школах отмечается большое количество детей, испытывающих трудности в обучении.

Задача специального психолога, работающего в системе инклюзивного образования, а также учителя-дефектолога состоит в том, чтобы определить потенциальные возможности ребёнка в обучении, выявить характер трудностей, установить причины, вызывающие их, и на основе психолого-педагогического обследования с учётом медицинских показаний дать конкретные рекомендации для работы с ребёнком. Эти рекомендации необходимы как учителям в условиях школьного обучения, специалистам школы (педагогу-психологу, учителю-логопеду, учителю-дефектологу, социальному педагогу), так и родителям, которые в условиях домашнего воспитания могут оказать помощь ребёнку в обучении. Именно это обстоятельство делает актуальной работу по использованию различного диагностического инструментария для изучения ребёнка с целью оказания ему лично направленной помощи.

Целью нашего исследования было использование экспериментально-психологической методики «Установление последовательности событий» для определения мыслительных способностей ребёнка.

Мышление является высшей формой познавательной деятельности [4, с. 3]. Посредством осуществления мыслительных операций человек может устанавливать причинно-следственные зависимости между явлениями, делать выводы, предвидеть ход событий [6, с. 218]. Имея представления о мыслительных способностях ребёнка, специалист может подбирать методы обучения с учётом индивидуальных особенностей мыслительной деятельности.

Экспериментальная часть исследования проводилась в два этапа. Целью первого этапа было определение запаса представлений ребёнка. Целью второго этапа – определение непосредственно мыслительных способностей ребёнка.

Нами была отобрана группа детей, обучающихся в первых классах школы с инклюзивным образованием и, по характеристике учителей, испытывающих трудности в обучении. Группа детей состояла из 10 человек в возрасте 7-8 лет, находящихся в приблизительно одинаковых социальных условиях (домашнее воспитание), а также имеющих предшествующий опыт посещения дошкольного образовательного учреждения. По медицинским данным сенсорных нарушений у детей не отмечалось, психолого-медико-педагогическую комиссию дети не проходили. Экспериментальная часть исследования проводилась во II четверти в форме индивидуальных занятий.

На первом этапе с детьми была проведена беседа, посвященная теме «Времена года».

Детям были продемонстрированы различные сюжетные картинки с изображением детей, катающихся на санках, падающего снега, лепки снеговика и т.д. Им были заданы подготовительные вопросы, ответы на которые являются подсказками для выполнения заданий второго этапа. Например: «Ты умеешь лепить снеговика?», «Ты лепил снеговика в детском саду или во дворе вместе с родителями?», «Почему, когда светит солнце, на месте снега образуются лужи?».

Далее детям было предложено вспомнить, какие ещё времена года существуют, и назвать их признаки. Затем детям была предъявлена серия последовательных картинок по сюжету «Времена года» (рисунок 1) [2, с. 49].



Рисунок 1 – Серия последовательных картинок по сюжету «Времена года»

Картинки были разложены в случайном порядке, но так как занятие проводилось в декабре, детям было предложено разложить картинки по порядку, начиная с зимнего времени года. В ходе выполнения задания детям были заданы вопросы, направленные на определение запаса их представлений по данной теме.

Таким образом, на первом этапе экспериментальной части исследования мы актуализировали знания детей о временах года.

На втором этапе с целью определения мыслительных способностей ребёнка мы использовали известную экспериментально-психологическую методику «Установление последовательности событий» [3, с. 114–117].

Ход проведения методики [1, с. 68]: картинки разложены перед ребёнком в случайном порядке. Ребёнку предлагается посмотреть на картинки, определить время года и разложить картинки последовательно.

Часто помимо словесной инструкции ребёнку требуется более развёрнутая помощь. В зависимости от количества необходимой помощи можно предположить возможные варианты хода проведения методики:

- 1) ребёнок выполняет задание без дополнительных инструкций, так как на первом этапе было проведено подготовительное занятие;
- 2) в случае, если ребёнок испытывает затруднения, экспериментатор выкладывает первую картинку и задаёт наводящий вопрос;
- 3) в случае, если ребёнок испытывает значительные затруднения, экспериментатор выкладывает первую и последнюю картинки и задаёт ряд наводящих вопросов;
- 4) в случае, если ребёнок не проявляет интерес и не способен самостоятельно выполнить задание, экспериментатор выкладывает первую и четвёртую картинки и предлагает ребёнку найти место для второй и третьей картинок, при этом экспериментатор задаёт ряд наводящих вопросов.

Сюжет картинного материала, который предлагался детям в рамках проведения экспериментально-психологической методики «Установление последовательности событий», был знаком им по социальному опыту.

Детям была предъявлена серия последовательных картинок, разложенных в случайном порядке, по сюжету «Зайчик и снеговик» (рисунок 2) [5, с. 81]. Необходимо отметить, что в начале проведения эксперимента ребёнку был задан уточняющий вопрос: «Ты видел эти картинки раньше?». Предъявленный картинный материал дети видят впервые.



Рисунок 2 – Серия последовательных картинок по сюжету «Снеговик»

По результатам проведения второго этапа экспериментальной части исследования мы выделили три группы детей по уровню самостоятельности выполнения задания:

- 1) задание выполнено самостоятельно;

- 2) при выполнении задания потребовалась развёрнутая помощь;
- 3) задание не выполнено.

Так, четверо из десяти детей выполнили задание самостоятельно. При выполнении задания дети проявляли интерес, некоторые из них давали комментарии, например: «Солнышко выглянуло, снег начал таять», «Зайка принёс лестницу, чтобы морковку достать», «Зайки любят морковку». Затем мы предложили детям составить рассказ по серии последовательных картинок. Они также выполнили это задание самостоятельно, без наводящих вопросов экспериментатора.

Двоим детям потребовалась наводящая помощь в виде выкладывания первой картинки, затем дети самостоятельно раскладывали последующие картинки. Троицким детям потребовалась более развёрнутая помощь: выкладывалась первая картинка, но так как ребёнок продолжал затрудняться, выкладывалась вторая картинка и задавались наводящие вопросы, далее ребёнок действовал самостоятельно.

Несмотря на то, что на первом этапе экспериментальной части исследования была проведена предварительная беседа с детьми о временах года и их признаках, и сюжет картинки был доступен детям по их социальному опыту, один ребёнок не справился с выполнением задания. Он не смог самостоятельно разложить картинки по порядку. В ходе выполнения задания ребёнок не был мотивирован, не проявлял интерес, отстранялся от работы.

По результатам проведения экспериментально-психологической методики «Установление последовательных событий» можно сделать вывод, что из десяти обследуемых детей одному ребёнку требуются специальные занятия со специалистами школы (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом). Обязательно взаимодействие специалистов с родителями ребёнка. Важно, чтобы родители в процессе домашнего воспитания формировали у ребёнка запас представлений об окружающих предметах и явлениях (например, во время прогулок больше показывали и рассказывали ребёнку). В перспективе можно предложить консультировать ребёнка в центре психолого-медико-социального сопровождения.

Таким образом, при помощи экспериментально-психологической методики «Установление последовательности событий» мы смогли выявить запас представлений и особенности мышления детей. Определив мыслительные способности, мы дали рекомендации, направленные на оказание помощи ребёнку, испытывающему трудности в обучении.

Важно отметить, что изучение мыслительных способностей ребёнка с помощью серии последовательных картинок – это лишь одно из средств, позволяющих раскрыть особенности мышления того или иного ребёнка. Мы не делаем выводы об умственных способностях ребёнка только по результатам работы с данной методикой, но полученные результаты могут стать сигналом, который ориентирует специалиста на проведение коррекционно-развивающей работы с ребёнком, и могут служить основанием для того, чтобы дать соответствующие рекомендации специалистам школы и родителям.

The article is directed on determination of children's cognitive abilities using the method «Establish sequence of events». Pupils of the I grade have learning difficulties. Under these difficulties it is necessary to give recommendations for working with the child for teachers and parents.

Список литературы

1. Власова, Т. А. Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
2. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2003. – 115 с.
3. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
4. Стадненко, Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К. : Радянська школа, 1980. – 143 с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 180 с.
6. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.

О. В. Добровольская

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

В данной статье представлены результаты исследования особенностей формирования пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. На основе результатов выполнения диагностических заданий сделаны выводы о сформированности конкретных умений и заключение об общем уровне развития пространственных представлений у учащихся.

Пространственные представления отражают восприятие человеком пространственных свойств и отношений: величины, формы, расположения объектов, их поступательного и вращательного движения и т.д. Они лежат в основе не только формирования высших психических функций, но и эмоциональной жизни ребенка, оказывают большое влияние на становление его самосознания и понимание им окружающего. Также пространственные представления являются одной из важнейших предпосылок для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения.

Формированию пространственных представлений уделяют большое значение многие исследователи. Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена Н. Я. Семаго [3], М. М. Семаго [3], А. В. Семенович [4] и др.

Развитие пространственных представлений и формирование на их основе пространственного мышления школьников является важнейшей частью их интеллектуального развития в целом. Невысокий уровень развития пространственного мышления и пространственного воображения на начальной ступени обучения является для учащегося существенным препятствием перед дальнейшим успешным овладением учебными дисциплинами.

Особенно сложно происходит формирование пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Анализ результатов исследований [2] показывает, что у значительной части учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) в I классе не сформированы элементарные умения ориентироваться в схеме собственного тела. Все это обуславливает и подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы для подготовки учащихся к овладению школьными знаниями и умениями. Для этого необходимо выявить основные особенности формирования пространственных представлений с целью определения направлений и содержания коррекционной работы.

В связи с этим цель данной статьи – изложить результаты, полученные в процессе диагностики уровня сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Нами было проведено исследование 10 учащихся I класса ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно» в возрасте 7–8 лет, обучающихся по программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Учащимся был предложен комплекс диагностических заданий, который направлен на выявление сформированности пространственных представлений. Комплекс заданий представлен в четырех направлениях: диагностика пространственных представлений о собственном теле, диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела, диагностика понимания и употребления предлогов, диагностика ориентации в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

Основными критериями для оценки полученных данных являлись правильность (результативность) и самостоятельность выполнения. При успешном выполнении задания, когда ребенок смог достичь результата самостоятельно и выполнил задания правильно, можно говорить, что его умение сформировано в зоне актуального развития. В том случае, если ребенок выполнил задание правильно при условии эффективного использования помощи экспериментатора, изучаемое умение рассматривалось как сформированное в зоне ближайшего развития. При

невозможности выполнить задание даже с использованием помощи экспериментатора умение рассматривается как несформированное.

В рамках диагностики пространственных представлений о собственном теле изучалась сформированность следующих умений:

- показывать части собственного тела;
- называть части собственного тела;
- показывать части тела человека, находящего напротив;
- выполнять движения в заданном направлении по словесной инструкции.

Анализ результатов выполнения диагностического задания «Показ частей тела» показал, что в I классе присутствуют учащиеся, у которых умение показывать части собственного тела и у человека, находящегося напротив, находится на стадии формирования. Большая же часть детей называет и показывает части тела. Трудности возникали при назывании таких частей тела как «лоб» и «щеки».

При анализе задания «Выполни движение» было выявлено, что практически все учащиеся успешно овладели умением выполнять движение по инструкции. Трудности у некоторых обучающихся были обусловлены нарушением восприятия право/левой ориентировки.

В рамках диагностики пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела изучались следующие умения:

- определять взаиморасположение объектов и тела по горизонтальной оси (спереди/сзади от тела);
- определять взаиморасположение объектов и тела в направлении справа/слева;
- располагать предметы в определенном пространственном расположении по отношению к собственному телу по словесной инструкции.

Для выявления уровня сформированности перечисленных умений использовались диагностические задания «Я и предметы» и «Расположи по инструкции». Анализ выполнения учащимися данных заданий позволяет говорить о том, что пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела находятся на стадии формирования. Лишь малая часть учащихся смогла выполнить задание правильно и самостоятельно. Остальным необходимо было задавать уточняющие вопросы, так как они испытывали затруднения и сомневались в своих ответах.

В ходе диагностики понимания и употребления предлогов изучался уровень сформированности следующих умений:

- понимать предлоги над, под;
- употреблять предлоги (слова), обозначающие взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной оси, исключая право-левую ориентировку (ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от (позади), между);
- употреблять понятия слева, справа.

В процессе исследования понимания и употребления предлогов было отмечено, что умение понимать предлоги «над», «под» находится на низком уровне сформированности. Учащимся трудно дифференцировать эти предлоги. Умения употреблять понятия «слева», «справа» и предлоги, обозначающие взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной оси, также не сформированы. При этом понимание отдельных предлогов и умение их употреблять в речи у разных учащихся проявлялось по-разному. При этом для всей диагностируемой группы результат выполнения задания в целом ниже среднего, т.е. умение понимать и употреблять предлоги в речи недостаточно сформировано.

Диагностика ориентации на листе бумаги представляла собой вопросы о расположении геометрических фигур на листе бумаги и выполнение практического задания по рисованию согласно словесной инструкции. Анализу подлежала сформированность следующих умений:

- ориентироваться на плоскости;
- рисовать фигуры на листе бумаги по инструкции.

Анализируя полученные данные, можно прийти к выводу, что данные умения у учащихся не сформированы. Ни один учащийся не смог выполнить оба задания правильно. При этом умение

ориентироваться на листе бумаги развито намного лучше, чем умение рисовать по инструкции. Учащиеся активно использовали помощь при выполнении заданий, но так и не смогли их выполнить правильно. Наблюдалось переворачивание фигур, расположение их не справа, а слева. Некоторые учащиеся просто не знали, с чего начать рисовать и задавали вопросы.

Исходя из полученных результатов, можно прийти к общему выводу об уровне сформированности пространственных представлений:

– ни у одного из учащихся не наблюдалось сформированности пространственных представлений в зоне актуального развития;

– у 50 % учащихся пространственные представления сформированы в зоне ближайшего развития;

– у 50 % детей пространственные представления не сформированы.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий отражен на представленной ниже диаграмме.

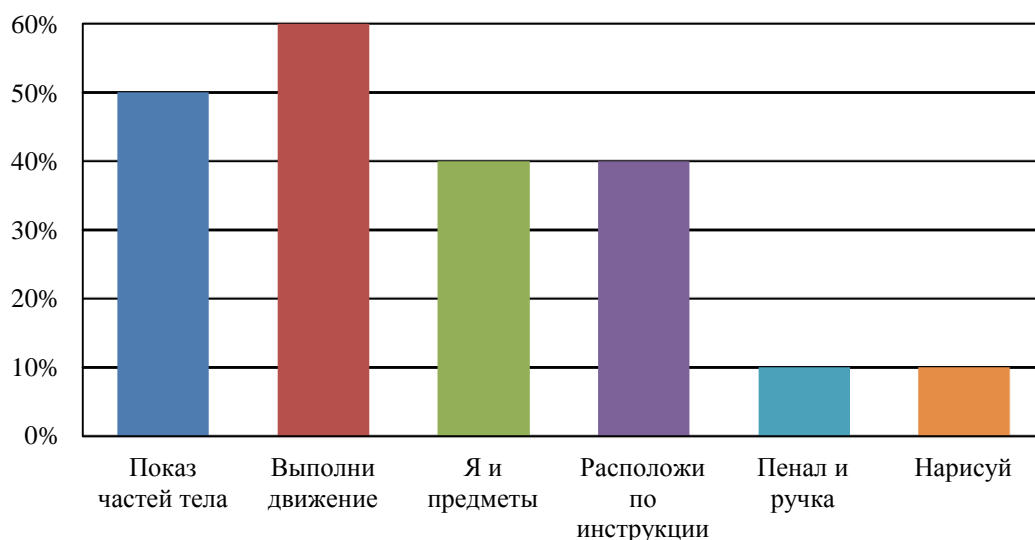


Рисунок – Показатели успешности выполнения диагностических заданий учащимися I класса с тяжелыми нарушениями речи

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Выявленные трудности в использовании пространственных представлений в практической деятельности указывают на необходимость проведения коррекционной работы.

This article presents the results of the study of the features of the formation of spatial representations in class 1 students with severe speech disorders. Based on the results of the diagnostic tasks, conclusions were drawn about the specific skills and the conclusion about the general level of development of spatial representations of children of this category.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Крюковская, Н. В. Характеристика пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе / Н. В. Крюковская // Интегративные тенденции в медицине и образовании – 2016 : сб. науч. ст. : в 4 т. / МБУ «Издательский центр «ЮМЭКС». – Курск, 2016. – Т. 1. – С. 100–103.
3. Семаго, Н. Я. Проблемные дети : основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Аркти, 2000. – 208 с.
4. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии (методические рекомендации к нейропсихологической диагностике) / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М. : Б. И., 1998. – 50 с.

Е. А. Еремич*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ХАРАКТЕРИСТИКА СУКЦЕССИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В данной статье описано состояние сукцессивных функций дошкольников с моторной алалией. Раскрыты основные трудности, с которыми сталкивается дошкольник с моторной алалией в процессе овладения операциями различения, запоминания и воспроизведения действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определенной последовательности. Обоснована актуальность и необходимость проведения коррекционной работы по устранению сукцессивной недостаточности у детей с моторной алалией.

Речь представляет собой важную функцию, присущую человеку, любые нарушения которой всегда служат объектом пристального внимания науки. В процессе филогенеза речь возникла сравнительно недавно – только в ходе эволюции человека. Поэтому как молодая и бурно развивающаяся функция она наиболее ранима, чувствительна к повреждающим воздействиям внешней среды и эндогенным факторам, появляющимся в результате нарушения взаимодействия организма с внешней средой под влиянием различных болезнетворных факторов.

Одной из самых сложных нарушений речи является моторная алалия, которая проявляется в трудности усвоения фонетических, лексических и грамматических закономерностей родного языка. Алалия – это отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [1]. В зависимости от преимущественной локализации поражения речевых областей больших полушарий головного мозга различают две основные формы алалии: моторную и сенсорную.

Моторная алалия связана с нарушением деятельности речедвигательного анализатора, а сенсорная – с нарушением речеслухового анализатора. По данным многих исследователей характеристика моторной алалии включает в себя как недоразвитие всех сторон речи (фонетической, лексической, морфологической, синтаксической), так и нарушение всех видов речевой деятельности (при повторении, самостоятельном назывании слов, построении собственного высказывания, в процессе чтения и письма). Характерным признаком моторной алалии является преобладание расстройств экспрессивной речи (поэтому иногда моторную алалию определяют как экспрессивную). У детей отмечаются затруднения в овладении активным словарным запасом, грамматическим строем речи, звукопроизношением и слоговой структурой слова [3].

Одним из наиболее тяжелых нарушений являются нарушения формирования звуковых образов слов. Дети, правильно воспринимая явления, понимая значение слов, не могут назвать их при достаточных артикуляторных (моторных) возможностях. Об этом свидетельствует тот факт, что большинство или все звуки могут произноситься изолированно или в слогах произвольно. Однако эти возможности не реализуются при подражании и, особенно, в произвольной речи на языковом знаковом уровне, т.е. при назывании слов. У детей не формируются «знания» о том, каким набором фонем обозначается то или иное смысловое понятие, поэтому даже в условиях специального обучения речь детей с моторной алалией длительное время состоит из нескольких звукоподражаний, «лепетных» слов. Причем, даже и этими словами дети, как правило, в своих играх и повседневной речи не пользуются, т.е. для них характерно снижение речевой активности [4].

На современном этапе развития логопедической науки моторная алалия рассматривается как сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств, оказывающий отрицательное воздействие не только на речевую коммуникацию, но и в определенной степени на развитие познавательной деятельности, осложняя процесс обучения детей в школе и их социализацию [2]. Из всех фонематических нарушений недостатки слоговой структуры у этой категории детей самые стойкие и сохраняются до 8–10 лет. Среди прочих причин, влияющих на состояние структуры

слова в этом случае, можно назвать сукцессивную недостаточность (способность совершать операции с рядами стимулов с учетом их последовательности).

Сукцессивные (лат. *successio*) функции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определенной последовательности. Сукцессивные функции можно рассматривать как синтез нескольких высших психических функций: восприятия, памяти, мышления, составляющих функциональный базис для развития письменной речи, навыков чтения и письма. В исследованиях сукцессивных функций отмечается, что нарушения чтения и письма сопровождаются рядом других расстройств. Эти расстройства назвали нарушениями структурообразования. Дети затрудняются перечислить по порядку (нарушение операций рядоговорения) дни недели, времена года, месяцы, алфавит и т.п. Причем ошибки наблюдаются даже после многократного воспроизведения рядов. Нарушения языкового анализа и синтеза могут наблюдаться вследствие языкового недоразвития; языковой анализ и синтез могут быть не сформированы как умственное действие. Предпосылками анализа и синтеза являются сформированные сукцессивные процессы, слухоречевая память, произвольное внимание. Сукцессивная недостаточность по данным А.Н. Корнева [5] является причиной, которая влияет на состояние структуры слова. Тогда как искажения слоговой структуры слова – сокращения количества слогов, изменение их последовательности, редупликация («феномен персевераторного повторения одного и того же слога») занимают особое место среди фонематических нарушений. Данные нарушения могут и не быть при произнесении детьми с алалией отдельных слов, но они обязательно возникают при продуцировании даже элементарной фразы. Исследования А.Н. Корнева показали, что кратковременная сукцессивная слухоречевая память является слабым местом детей с моторной алалией [5]. Развитие сукцессивных процессов у детей данной категории является одним из актуальных направлений для последующего овладения грамотой в системе дошкольного образования.

Интерес к проблеме изучения сукцессивных функций детей с моторной алалией, обусловлен тем, что сукцессивные процессы играют важную роль в жизни ребенка: они стимулируют его психическое развитие, обеспечивают подготовку к общеобразовательной школе. Развитие функциональных предпосылок, определяющих готовность к овладению навыками самостоятельной письменной речи, у дошкольников с нарушением речи детерминирована не только степенью речевого нарушения, но и состоянием высших психических процессов.

Основная цель исследования состояла в изучении сукцессивных функций у дошкольников с моторной алалией.

На основе выдвинутой цели исследования можно выделить ряд задач:

- 1) исследовать состояние сукцессивных функций у дошкольников с моторной алалией;
- 2) исследовать состояние сукцессивных функций у нормально говорящих дошкольников;
- 3) определить особенности сукцессивных функций у дошкольников с моторной алалией.

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 16 г. Слонима». В исследовании принимало участие 15 детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией и 15 нормально говорящих детей старшего дошкольного возраста.

Для исследования состояния сукцессивных функций у дошкольников применялись следующие диагностические методики:

– тест «Рядоговорение» используется для выявления усвоения последовательности действий и планирования, передачи последовательностей в пространстве, последовательностей во времени и перекодировании временной последовательности в пространственную и обратно;

– задание «Восприятие ритмических структур различной сложности», направленное на выявление навыков фонематического анализа и синтеза, умения оперировать со слогами;

– тест «Кулак - ребро - ладонь»;

– задание «Повторение цифровых рядов» (в прямом и обратном порядке), направленное на оценку таких сторон интеллектуального развития, как наглядное и понятийное мышление, а также особенностей зрительного восприятия, сенсомоторной координации, внимания, памяти.

При выполнении заданий у детей с моторной алалией отмечается психическая пассивность, заторможенность, безынициативность. Их речь характеризовалась ограниченностью запаса слов, аграмматизмами. При проведении исследования экспериментально было доказано, что сукцессивные функции у детей с моторной алалией и у детей с нормальным речевым развитием находятся на различном уровне. Огромное влияние на это оказывают индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети с моторной алалией на низком уровне воспроизводят последовательность движений, звуковых ритмов, допускают много ошибок при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры). Их способности к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели, месяцы) существенно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками.

Таким образом, использование диагностических методик, направленных на оценку актуального уровня готовности сукцессивных процессов, может дать возможность констатировать состояние данного показателя и выявить группу риска – детей, не готовых к письменной речи как деятельности. Специально организованная своевременная комплексная педагогическая работа, включающая изучение сукцессивных процессов у дошкольников с моторной алалией, может способствовать своевременному и мотивированному овладению дошкольниками построением самостоятельного письменно-речевого высказывания.

This article describes the study of successive function of preschool children with motor alalia. Discloses main difficulties faced by preschool children with motor alalia in the process of mastering the distinction operations, storage and playback actions, characters, sound rhythms, images presented in sequence. The urgency and the need for remedial work to remove of successive failure in children with motor alalia.

Список литературы

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
2. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
3. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Собонович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.
5. Корнев, А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией / А.Н. Корнев // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб, 1994. – С. 3–12.

Т. С. Живалевская

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: М.В. Пивоварчик

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается проблема развития фонематического восприятия в детском возрасте. Приведены результаты исследования уровня сформированности фонематического восприятия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе использования методики В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

Хорошая речь является важнейшим условием всестороннего и полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми. Слуху принадлежит ведущая роль в образовании звуковой стороны речи. Он начинает функционировать уже с первых часов жизни ребенка; с первого месяца вырабатываются слуховые условные рефлексы, а с пяти месяцев процесс слухового восприятия совершается достаточно быстро.

Термином «фонематический слух» обозначают фонематические процессы, такие как: фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и фонематический синтез. Фонематическое восприятие осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Проблемой развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались Г. В. Чиркина [1], М. Ф. Фомичева [2], Е. В. Колесникова [3] и др.

Процесс развития фонематического восприятия длительный и сложный. Фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов. При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в речевом потоке. Решающим фактором развития фонематического слуха ребенка является развитие его речи в целом в процессе общения с окружающими людьми. Овладение фонематическим слухом предшествует другим формам речевой деятельности: устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой всей сложной речевой системы. Основой для развития фонематического восприятия является нормальное развитие слухового восприятия.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [4, с. 37].

У детей с общим недоразвитием речи восприятие фонем отличается незаконченностью процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей оказывает влияние на овладение звуковым анализом и синтезом. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. У детей с общим недоразвитием речи полноценное взаимодействие с окружающим миром нарушено: речь формируется с задержкой, наблюдаются недостатки звукопроизношения, нарушения в состоянии лексической и грамматической языковых подсистем. В основе этих расстройств лежит нарушение различения смысловозначительных признаков звуков, что затрудняет формирование фонематического анализа, синтеза, а также фонематических и морфологических обобщений. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий.

У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается неустойчивое внимание, небольшой объем памяти, низкий контроль чужой и собственной речи. Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что словарь не пополняется словами с

трудноразличимыми звуками. В результате ребенок постепенно начинает отставать от нормально развивающихся сверстников в объеме лексического запаса и умении грамматически правильно оформлять собственные высказывания.

Выделяют разные варианты нарушений звукопроизношения:

1) недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях для ребенка один и тот же звук может служить заменителем двух или трех звуков;

2) замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции и представляющими поэтому меньшую произносительную трудность для ребенка;

3) смешение звуков, которое характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах [5].

Характерным при общем недоразвитии речи является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Множество ошибок наблюдается при передаче звукозаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Специальный детский сад № 19 г. Гродно». Основной целью исследования явилось: изучить особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В эксперименте приняли участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу входили 10 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2 и 3 уровень речевого развития). В контрольную группу входили 10 детей с нормой речевого развития. Возраст детей составил 5–6 лет. Сравнивая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что уровень развития фонематического восприятия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно ниже, чем их сверстников с нормой речевого развития. Дети с трудом дифференцируют между собой звуки, затрудняются в поиске заданного звука, как изолированно, так и в слогах и словах. Не могут полноценно воспринимать слоги и слова на слух, затрудняются в соотношении слова с нужной картинкой. У детей присутствуют грубые нарушения звукопроизношения, нарушения связной речи, что значительно затрудняет их общение со сверстниками и выполнение ими простейших упражнений.

При проведении исследования дошкольники с нормой речевого развития полностью справились с выполнением предложенных заданий. Детям легко удавалось дифференцировать звуки на слух, сопоставлять их с картинками, разделять картинки по группам, проговаривать комбинации слогов, понимать смысл предложенных слов и объяснять свой выбор, что свидетельствует о высоком уровне развития фонематического восприятия.

При проведении методики В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко выявлено, что 70 % детей имеют низкий уровень сформированности фонематического восприятия, у 30 % детей фонематическое восприятие не сформировано вовсе. В ходе исследования положительных результатов не показал никто. На основе проведенного исследования были подобраны методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Данные рекомендации включают в себя задания на узнавание неречевых звуков; задания на различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов и фраз; упражнения на различения слов, близких по своему звуковому составу; задания на дифференциацию слогов; задания на дифференциацию фонем и задания на развитие навыков звукового анализа.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи уровень развития фонематического восприятия значительно ниже, чем у их сверстников с нормой речевого развития. У детей нарушена слухоречевая память и слухоречевое внимание. Дети пропускают элементы слога, слова, содержащие данный звук или выделяют элемент, не содержащий данный звук. Словарный запас детей с общим недоразвитием речи значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих животных и их детенышей, одежды, мебели, наблюдается неустойчивое внимание, небольшой объем памяти, низкий контроль чужой и собственной речи. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. Присутствуют затруднения в усвоении звукослоговой структуры.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы, направленной на развитие фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи.

The article deals with the problem of development of phonemic perception in childhood. The results of the study of the level of formation of phonemic perception of preschool children with General underdevelopment of speech based on the use of the technique of V. V. Konovalenko, S. V. Konovalenko.

Список литературы

1. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – М. : Гном-пресс, 2002. – 165 с.
2. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
3. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей / Е. В. Колесникова. – М. : Педагогика, 2002. – 67 с.
4. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебное пособие / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 2004. – 96 с.
5. Чевелева, Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду / Н. А. Чевелева. – М. : Владос, 1987. – 95 с.
6. Коноваленко, В. В. Обследование фонематического восприятия и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном-Пресс, 2001. – 366 с.

В. С. Коженевская

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: С.П. Корнейчук

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье описывается система формирования лексико-грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Предложена методика исследования, в результате применения которой были определены уровни сформированности лексико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи.

Среди речевых нарушений у детей дошкольного возраста часто встречается общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Оно проявляется как в выборе лексико-грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения лексико-грамматического строя речи при ОНР обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование [1, с. 35].

У детей отмечаются грубые ошибки в употреблении лексико-грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» – на машине);
- частое употребление существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей;
- неправильное употребление числа, рода и времени глаголов;
- неумение согласовывать существительные с числительными («два карандаш» – два карандаша);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными («небо синяя», «солнце огненная»).

Дошкольники неправильно соотносят существительные и местоимения («солнце низко, он греет плохо»), допускают ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет на дров»). Реже у детей встречаются трудности в согласовании существительных и глаголов («мальчик рисуют»). Дети неточно употребляют в речи простые и сложные предлоги.

При общем недоразвитии речи выделяются неправильные формы сочетания слов в предложении:

- ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «много ложков»);
- неверное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»);
- неточное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»);
- ошибки в использовании предложно-падежных конструкций («под стола», «в дому»).

Нарушения грамматического строя речи, при ее общем недоразвитии, обусловлены несформированностью у детей морфологических и синтаксических обобщений, отсутствием тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединении в определенные синтагматические структуры.

У детей с ОНР отмечается неправильное употребление: окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных; падежных и родовых окончаний количественных числительных; личных окончаний глаголов; окончаний глаголов в прошедшем времени; предложно-падежных конструкций.

Дети нередко искажают слова в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика – «Дети сипили новика»). Наблюдаются перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове, неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества,

признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [2, с. 105].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Успешность усвоения программы в первую очередь зависит от методов обучения. Для активизации словаря можно использовать следующие виды работы: активизация словаря по определенной теме (беседа по теме); отгадывание предметов по описанию; сравнительное описание двух предметов: по противоположности, по сходству; подбор синонимов и антонимов к определенным словам; подбор названий частей к названию целого понятия и наоборот; подбор частных понятий к общему понятию и наоборот; толкование многозначных слов; объяснение смысла устойчивых выражений, пословиц и поговорок; подбор слов в устный текст.

С учетом вышеизложенного, логопедическая работа с детьми с ОНР должна быть направлена на совершенствование умения изменять существительные по падежам, согласовывать имена прилагательные с существительными в роде и числе, образовывать имена существительные родительного падежа единственного и множественного числа, изменять глаголы по числам, согласовывать глаголы прошедшего времени с существительными в роде и числе, согласовывать глаголы с личными местоимениями, согласовывать имена существительные с именами числительными [3, с. 34].

С целью изучения особенностей лексико-грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи было организовано исследование – констатирующий эксперимент. Исследование было проведено на базе ГУО «Специальный детский сад № 21 г. Гродно для детей с тяжелыми нарушениями речи». В круг исследования включались 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: из них 3 девочки, 7 мальчиков. Исследование лексико-грамматической стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилось в течение трех дней. Исследование проходило в первую половину дня в кабинете учителя-дефектолога. Также для сравнения результатов сформированности лексико-грамматических навыков такой же эксперимент был проведен в ГУО «Ясли-сад № 83 г. Гродно». В круг исследования включались 10 детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития: из них 5 девочек и 5 мальчиков.

Исследование проводилось в индивидуальной форме и включало 3 серии заданий: выявление умений образовывать множественное число существительных, исследование умений употреблять предлоги «под», «из-под», определение способностей употреблять существительные – названия детенышей животных в единственном и множественном числе.

Выполнение детьми каждого задания констатирующего эксперимента оценивалось по четырехбалльной системе: «высокий» уровень – 4 балла; «средний» уровень – 3 балла; «ниже

среднего» уровень – 2 балла; «низкий» уровень – 1 балл, отказ от деятельности – 0 баллов. Все оценки показателей по каждому критерию для каждого учащегося суммировались.

По результатам выявления умений образовывать множественное число существительных 80 % детей (8 человек) с ОНР поняли инструкцию и выполнили задание на низком уровне: с ошибками образовали множественное число существительных. 20 % детей (2 человека) с ОНР выполнили задание на среднем уровне: использовали повторное объяснение, дети образовали множественное число существительных и с первого раза понимали инструкцию.

30 % детей с нормой речевого развития выполнили задание на среднем уровне: с ошибками образовали множественное число существительных; все из них понимали инструкцию, 70 % детей справились с заданием на высоком уровне: дети понимали инструкцию с первого раза, самостоятельно по словесной инструкции образовывали множественное число существительных.

Анализ результатов изучения умения употреблять предлоги «под», «из-под» показал, что 30 % детей с ОНР выполнили задание на низком уровне; они испытывали затруднения при употреблении предлогов в речи. 70 % детей справились с заданием на среднем уровне: принимая и используя однократную помощь педагога, правильно употребляли предлоги «под», «из-под». С данным заданием все дети с нормой речевого развития справились на высоком уровне: без помощи педагога правильно употребляли предлоги «под», «из-под».

На основе анализа результатов изучения умения употреблять существительные – названия детенышей животных в единственном и множественном числе можно сделать вывод, что 40 % детей с ОНР выполнили задание на низком уровне; они сопряженно употребляли предлагаемые существительные. 60 % детей с ОНР сделали задание на среднем уровне, употребляя предлагаемые существительные по образцу экспериментатора. 30 % детей с нормой речевого развития также испытывали определенные трудности при выполнении задания и справились с ним на среднем уровне, употребляя существительные по образцу. 70 % детей с нормой речевого развития выполнили задание на высоком уровне; они безошибочно употребляли предлагаемые существительные как в единственном, так и во множественном числе.

Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне сформированности лексико-грамматических конструкций у 40 % детей с ОНР, о среднем уровне сформированности данных навыков у 60 % детей с ОНР. На основе полученных данных необходимо отметить, что требуется коррекционная работа по развитию лексико-грамматических конструкций детей дошкольного возраста с ОНР и разработка методических рекомендаций по формированию лексико-грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с ОНР. Процесс освоения детьми дошкольного возраста с ОНР лексико-грамматических умений является постепенным и требует целенаправленной сотруднической работы со стороны педагогов и родителей детей.

The article describes the system of formation of lexical and grammatical structures in preschool children with General underdevelopment of speech. The technique of research, as a result of which the levels of formation of lexical and grammatical structures in children with General underdevelopment of speech were determined.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
2. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – М. : Речь, 2002. – 193 с.
3. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспит. детских садов, учителей нач. классов, студ. пед. училищ / Г. В. Чиркина ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2001. – 128 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

В данной статье рассмотрены определение, проявления, классификация дизартрии, методы коррекционно-развивающей работы при дизартрии. Приведены результаты экспериментального исследования по формированию произносительной стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

К детям с тяжелыми нарушениями речи в зависимости от причин, патогенеза, клинической формы и глубины поражения речевой системы относятся дети с общим недоразвитием речи при заикании, ринолалии, алалии, а также с дизартрией.

Дизартрия – нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [1, с. 89]. Это неврологический термин, т.к. дизартрия возникает при нарушении функции черепно-мозговых нервов нижнего отдела ствола, ответственных за артикуляцию.

Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации. Наблюдаются различные виды нарушений звукопроизношения: искажение, отсутствие, замена, смешение. Названные нарушения проявляются в разной степени и в различных комбинациях, в зависимости от локализации поражения в центральной или периферической нервной системе, от тяжести нарушения, от времени возникновения нарушения.

Классификация клинических форм дизартрии основывается на выделении различной локализации поражения мозга. Дети с различными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими нарушениями звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаются коррекции. Выделяют несколько классификаций дизартрии. В зависимости от степени поражения выделяют анартрию, дизартрию, стертую дизартрию; по степени понятности речи для окружающих выделяют первую, вторую, третью и четвертую степени; на основе синдромологического подхода спастико-паретическую, спастико-ригидную, спастико-гиперкинетическую, спастико-атактическую, атактико-гиперкинетическую, спастико-атактико-гиперкинетическую; в зависимости от локализации очага поражения выделяют центральный и периферический паралич.

Коррекция нарушений произношения включает в себя поэтапную работу, которая ведется по трем традиционным направлениям: подготовительный этап, этап формирования первичных произносительных умений и навыков, этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Основными *методами коррекционно-развивающей работы* всех трех этапов являются: развитие подвижности артикуляционного аппарата; развитие речевого дыхания; уточнение артикуляции опорных звуков; развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия; артикуляционная гимнастика; постановка звука; автоматизация звука; дифференциация звуков; формирование коммуникативной деятельности. Также рекомендуется в начале каждого занятия проводить массаж носогубных складок, губ, мягкого неба и языка; давать детям специальные упражнения для укрепления общей моторики (физкультминутки) [3].

Чтобы показать влияние дизартрического компонента на произносительную сторону речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе, мы провели экспериментальное исследование с целью изучения специфики сформированности нарушений произношения у детей данной категории.

Исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа д. Остромечево». В круг исследования включались 7 детей младшего школьного возраста (I класс), обучающиеся в инклюзивном классе (по общеобразовательной программе). Эксперимент проводился в течение трех дней. Диагностические задания каждому учащемуся давались индивидуально.

Опираясь на тестовую методику диагностики устной речи детей Т. А. Фотековой [2, с. 11], нами была разработана экспресс-карта речевого развития детей, которая включала такие разделы: анкетные данные, строение артикуляционного аппарата, исследование сенсомоторного уровня речи, заключение, рекомендации. Раздел «Исследование сенсомоторного уровня речи» включал три серии заданий, которые оценивались по методике автора.

1 серия. Проверка состояния фонематического восприятия. Цель: выявление состояния фонематического восприятия на уровне слогов. Педагог дает инструкцию ребенку, чтобы он внимательно слушал и повторял за ним слоги как можно точнее. Оценивается правильная последовательность слогов с трудно дифференцируемыми звуками (па-ба, са-за, ра-ла и т.д.)

2 серия. Исследование артикуляционной моторики. Цель: исследование умений выполнять заданные артикуляционные позы. Педагог просит ребенка изобразить губы в улыбке, язык «лопаткой», язык «иголочкой», показать упражнение «маятник», чередование движений губ «улыбка-трубочка». Все движения выполняются по словесной инструкции. Только если ребенок не может выполнить задание на данном уровне, ему дается помощь в виде демонстрации упражнения для повторения.

3 серия. Исследование звукопроизношения. Цель: определение уровня звукопроизношения всех групп звуков изолированно и в словах. Ребенок должен был повторять за педагогом слова, а также произнести изолированно каждый проверяемый звук с опорой на картинки (например, звуком [с] – шипит змея и т.д.). Отмечался характер нарушения произнесения звуков: пропуски, замены, искажения.

По всем критериям оценка дается по системе оценивания Т. А. Фотековой: в первой серии за выполненное задание высший балл – 5; во второй серии высший балл – 5; в третьей серии высокий балл – 15. Все оценки показателей по каждому критерию для каждого учащегося суммировались.

Результаты исследования позволили выделить следующие особенности в строении органов артикуляции и артикуляционной моторики у учащихся в I классе: 1) ограничение подвижности артикуляционных мышц, нарушении мышечного тонуса, наличии синкинезии, тремора языка, дискоординационных расстройств, трудностях удержания заданной позы; 2) недостаточную сформированность как статической, так и динамической координации движений; 3) заметное ограничение объема движений, их неловкость, неточность, замедленность, некоординированность, недостаточная одновременность движений.

Итак, в ходе проведенного эксперимента было выявлено, что у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (стертая дизартрия) в I классе произносительная сторона речи сформирована на среднем уровне. Учащимся требуется коррекционно-педагогическая помощь по развитию произносительной стороны речи в виде индивидуальных коррекционно-педагогических занятий с учителем-дефектологом по постановке и автоматизации наиболее часто встречаемого нарушенного звука ([р]).

Целью формирующего эксперимента было формирование произносительной стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе на основе индивидуальных занятий, которая конкретизировалась следующими задачами: содержание и особенности коррекционно-педагогической работы; разработать планы-конспекты индивидуальных занятий по постановке, автоматизации и дифференциации нарушенных звуков; разработать методические рекомендации по формированию произносительной стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Длительность проведения формирующего эксперимента составила 2 месяца (октябрь–ноябрь 2017 г.).

На основе результатов констатирующего эксперимента и возрастных особенностей учащихся нами были разработаны конспекты уроков по постановке и автоматизации звуков на темы: «Постановка звука [Р]», «Автоматизация звука [р] в прямых и обратных слогах», «Автоматизация звука [р] в начале, середине и конце простых слов», «Автоматизация звука [р] в словах со стечением согласных», «Автоматизация звука [р] в словосочетаниях».

Разработанные планы-конспекты индивидуальных коррекционных занятий позволили выделить ряд особенностей содержания данных занятий: использовался игровой метод подачи

материала; все занятия проходили в единой сюжетной линии и с главным героем; имена героям давались из расчета изучаемого звука для дополнительной автоматизации; предлагаемые задания имели комплексный характер (работа над произносительной стороной речи, развитие высших психических функций).

Проведение занятий по вышеперечисленным планам-конспектам также позволило выделить некоторые методические рекомендации и приемы работы над звуком и введения его в свободную речь: 1) сначала звук закреплялся изолированно, т.е. отдельно от всех других звуков (поскольку в потоке речи звуки испытывают взаимные влияния); 2) после того, как ребенок достаточно свободно выполнял нужные артикуляционные движения, и звук получался правильно, приступают к автоматизации в слогах; 3) самостоятельная речь – заключительный этап автоматизации. Автоматизация проходит в строгой последовательности: на уровне слов, словосочетаний, предложений и текста.

По окончании коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент с целью оценки эффективности использования методов и приемов, содержания и особенностей коррекционной работы по формированию произносительных умений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Было выявлено изменение уровней сформированности произносительных умений у учащихся I класса (рисунок).

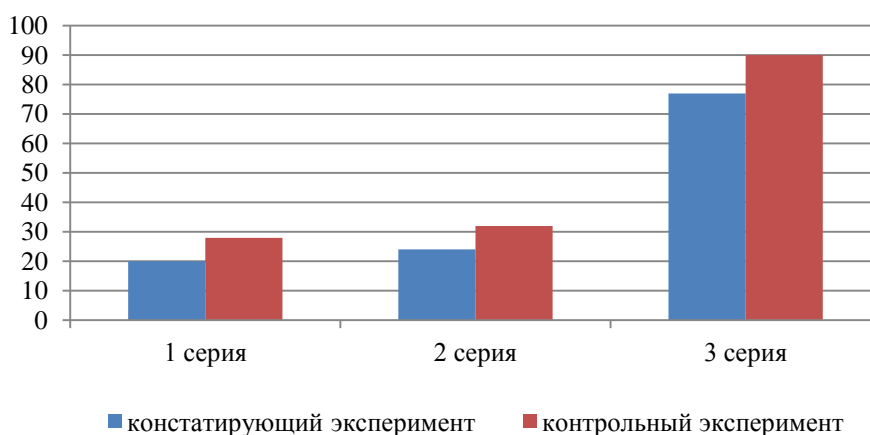


Рисунок – Сравнительная характеристика уровней сформированности произносительной стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе до и после проведенной коррекционно-педагогической работы

Таким образом, проведение повторного исследования по направлениям, представленным в констатирующей части исследования, позволяет зафиксировать улучшение сформированности произносительных умений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Полученные данные доказывают эффективность коррекционной работы по формированию произносительной стороны речи у учащихся данной категории.

This article describes the definition, manifestations, classification of dysarthria, methods of correction and development work in dysarthria. The results of an experimental study on the formation of the pronouncing side of speech in students with severe speech disorders in the I grade.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
2. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис Пресс, 2007 – 96 с.
3. Шиманович, Л. М. Основные направления работы по формированию произносительной стороны речи, методики работы, существующие в настоящее время [Электронный ресурс] / Л. М. Шиманович // Великая педагогика. – Режим доступа: <http://www.agepedagog.ru/grepns-411-5.html>. – Дата доступа: 05.09.2017.

В. Г. Кравчук*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Н.И. Акопян

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В статье приведены результаты экспериментального исследования состояния фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, на основе полученных в ходе исследования результатов определен круг основных задач логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей рассматриваемой категории.

Формирование грамматического строя, развитие словаря, диалогической и монологической речи детей, а также обучение их грамоте с целью подготовки к школе – это насущные проблемы, стоящие перед современным дошкольным учреждением образования. Правильная речь выступает одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе, является залогом успешного усвоения им письма и чтения. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом у детей со стертой дизартрией ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, к недоразвитию фонематического восприятия. А невозможность правильно осуществлять анализ звукового состава слова, в свою очередь, приводит к значительным трудностям в овладении грамотой, письмом, чтением и программой начального обучения в целом. Исправления недостатков произношения в этом случае недостаточно, поэтому обследуя детей дошкольного возраста со стертой дизартрией необходимо выявлять у них уровень развития фонематического восприятия, то есть способности к различению фонем. И лишь на основе выявленных данных можно планировать полноценную коррекционную работу.

Вопросы диагностики, организации логопедической помощи детям со стертой дизартрией поднимаются в трудах таких авторов, как Г. В. Гуровец и С. И. Маевская [2], Р. И. Мартынова [6], Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова [5], И. Б. Карелина [3], В. А. Киселева [4], Е. Ф. Собонович и А. Ф. Чернопольская [7] и др. Тем не менее, проблемы дифференциальной диагностики, коррекции стертой дизартрии и, в частности, коррекции недостатков фонематического восприятия при данной форме нарушения речи остаются актуальными. В силу этой актуальности нами было проведено экспериментальное изучение состояния фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Эксперимент проводился на базе ПКПП ДЦРР № 89 г. Гродно. В исследовании принимало участие две группы детей: 10 детей со стертой дизартрией и 10 детей без речевых нарушений.

Диагностика сформированности фонематического слуха и фонематического восприятия (на основе методики Е. Ф. Архиповой [1]) включала следующие серии заданий:

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы, тембра голоса;
- 3) различение слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциацию слогов;
- 5) дифференциацию фонем;
- 6) выявление навыков элементарного звукового анализа.

Первая серия заданий была направлена на выявление у испытуемых умения узнавать и различать неречевые звуки. Исследование проводилось с применением музыкальных инструментов (бубен, погремушка, колокольчик), знакомых ребенку предметов (карандаш, ножницы, чашка с водой и пустая чашка, бумага), предметов из различных материалов (из металла, пластмассы, дерева, стекла), при постукивании о которые можно услышать разные звуки; без зрительной опоры ребенку предлагалось определить, что он слышит. Ни одним ребенком со стертой дизартрией не был набран максимальный балл за узнавание и различение неречевых звуков. Дети допускались ошибки при определении звучащих музыкальных инструментов в

заданиях первой серии (путали звучание бубна и погремушки), серьезные затруднения обнаружались и при установлении источника звука в двух последующих заданиях.

При выполнении второй серии заданий у детей со стертой дизартрией были выявлены значительные сложности при различении высоты и тембра голоса. Выраженные трудности возникли у всех испытуемых при выполнении задания, в котором предусматривалось чередование высоты и силы голоса (детям предлагалось определить, кому из трех медведей из одноименной сказки принадлежит голос). Ни одному ребенку не удалось различить сказочных героев, фразы которых были произнесены экспериментатором низким и средним по высоте голосом.

При исследовании умения различать слова, близкие по звуковому составу, удалось выяснить, что большинство детей со стертой дизартрией затрудняются различать слова, произнесенные правильно и искаженно (например, слова «банан», «баман», «панан» и «баван» звучали для многих испытуемых одинаково). Наличие иллюстративного материала не помогло детям определить, какое слово было произнесено экспериментатором без ошибок. Задание на различение картинок со словами-квазиомонимами выполнилось детьми более успешно, несмотря на то, что экспериментатор был вынужден объяснить детям значение некоторых понятий («тина», «гид», «ленок», «галька», «мыс», «сайка»). Тем не менее, большинству детей не удалось верно различить слова, отличающиеся звуками [ч-щ], [ч-ш], [с-ш], [з-ж], [л-р], [л'-й']. При этом была выявлена следующая закономерность: меньше всего трудностей у детей со стертой дизартрией вызвала дифференциация слов, различающихся первым звуком, больше всего – звуком, находящимся в середине слова. Последнее задание серии, исключавшее наличие иллюстративного материала, было выполнено детьми хуже всего (экспериментатор называл пары похожих по звучанию слов («тень» – «день», «удочка» – «уточка») и предлагал детям объяснить их значение).

В серии заданий на исследование умения различать слоги, близкие по звуковому составу, детям были предложены пары слогов, противопоставленные по различным признакам. Три ребенка со стертой дизартрией отказались от выполнения первого задания, суть которого заключалась в определении лишнего слога из слогового ряда на слух. Все дети испытывали выраженные затруднения при различении на слух слогов, содержащих свистящие и шипящие, фрикативные и взрывные согласные. Восприятие слогов с оппозиционными глухими и звонкими фонемами у детей было затруднено, дети оглушали звонкие согласные, а также уподобляли свистящие шипящим и наоборот.

При выполнении серии заданий на исследование навыков дифференциации фонем у детей со стертой дизартрией выявилась недифференцированность фонематического восприятия, что проявлялось в неправильном различении акустически и артикуляторно близких звуков: при назывании экспериментатором фонем дети показывали несоответствующие им картинки, «ловили» хлопок неверный звук в последнем задании серии (вместо [м] «ловили» [н], вместо [ш] – [с] и т. п.).

Результаты выполнения серии заданий на выявление навыков элементарного звукового анализа показали, что у всех детей со стертой дизартрией имеется недоразвитие фонематического восприятия. Дети затруднялись при определении количества слышимых звуков в произносимых экспериментатором звукокомплексах, не справлялись с заданиями на определение первого, а также последнего звука в словах.

На основании полученных в ходе исследования результатов можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией имеют средний уровень развития фонематического восприятия, в то время, как их сверстники без речевых нарушений имеют высокий уровень развития фонематического восприятия. Высокий уровень развития фонематического восприятия не показал ни один ребенок старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Уровень выше среднего был отмечен лишь у 1 ребенка из группы. Средний уровень развития фонематического восприятия был отмечен у 6 детей со стертой дизартрией. Фонематическое восприятие этих детей сформировано недостаточно, так как они справились с выполнением простых заданий, но допустили ошибки при выполнении более сложных. Сформированность фонематического восприятия у 3 детей со стертой дизартрией ниже среднего уровня. Эти дети часто допускали ошибки при выполнении заданий либо не выполняли их вовсе.

Низкий уровень развития фонематического восприятия не был выявлен ни у одного ребенка. Среди группы детей без речевых нарушений два ребенка имеют уровень развития фонематического восприятия выше среднего и восемь детей – высокий уровень развития фонематического восприятия.

Таким образом, для большинства детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией характерна недостаточная сформированность фонематического восприятия. Для детей рассматриваемой категории оказалось сложным различение звуков по их акустическим признакам, определение дефектов произношения в чужой речи. Необходимо отметить тот факт, что имеющиеся нарушения фонематического восприятия у детей со стертой дизартрией проявлялись, прежде всего, при дифференциации фонем и слогов, содержащих свистящие, шипящие, сонорные звуки. Также можно отметить тенденцию к увеличению количества ошибок при усложнении экспериментального материала, чего не было у детей без речевых нарушений. Наибольшую сложность для детей составили упражнения, требующие некоторых навыков звукового анализа. Кроме всего выше перечисленного исследование показало, что у детей со стертой дизартрией, в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием, страдают слухоречевая память и слухоречевое внимание (в ходе выполнения заданий дети забывали данную им инструкцию и часто отвлекались). Также можно отметить, что дети без речевых нарушений легче шли на контакт с экспериментатором, их речевая активность была на порядок выше, чем у детей со стертой дизартрией. Обратило на себя внимание и то, что дети с нормальным речевым развитием более эмоционально реагировали на свои удачи и неудачи при решении заданий.

Нарушения фонематической стороны речи отрицательно влияют на состояние лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы, вызывая вторичные нарушения в их развитии. В дальнейшем у детей могут возникнуть трудности при овладении чтением и письмом. Для успешного преодоления фонетических, лексико-грамматических нарушений, для профилактики дисграфии и дислексии у детей со стертой дизартрией рекомендуется еще в дошкольном возрасте проводить опережающее формирование и развитие фонематического восприятия. Результаты констатирующего эксперимента учитываются при определении содержания логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. В качестве основных задач этой работы можно выделить формирование следующих умений: узнавать неречевые звуки и различать одинаковые звукокомплексы по силе и тембру; различать близкие по звуковому составу слова и слоги; определять наличие и место звука в слове, а также развитие у детей со стертой дизартрией навыка дифференциации фонем.

The article presents the results of an experimental study of phonemic perception skills of children of senior preschool age with erased dysarthria, defines the basic objectives of development of phonemic perception of children in the preschool years.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 342 с.
2. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм дизартрии / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. – М. : Просвещение, 1978. – 348 с.
3. Карелина, И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрий и сложной дислалии // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 44–46.
4. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2000. – 192 с.
6. Мартынова, Р. И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса. – 1967. – № 3. – С. 24–26.
7. Собонович, Е. Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики / Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская. – М. : Просвещение, 2004. – 240 с.

А. В. Маркевич

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель – Н.В. Крюковская

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ГРУППИРОВКИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ

В данной статье описаны результаты исследования сформированности операции группировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе. На основе полученных результатов предложена структура и содержание электронного средства обучения, направленного на формирование операции группировки как основы для усвоения математики учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе.

В процессе обучения в школе учащиеся изучают предметы, которые в той или иной степени понадобятся им в повседневной жизни. Но математика – одна из основных наук, знание которой необходимо человеку на протяжении всей жизни, ежедневно. При изучении данного предмета от учащихся требуется немало волевых и умственных усилий, развитого воображения, концентрации внимания. Кроме того, изучение математики существенно способствует развитию логического мышления и расширяет кругозор учащихся.

Одной из задач обучения математике на I ступени общего среднего образования является формирование счетных умений. Выработка навыков устного счета занимает особое место в начальной школе и является одной из главных задач обучения математике на этом этапе. Именно в первые годы обучения закладываются основные приемы устных вычислений, которые активизируют мыслительную деятельность учащихся, развивают у детей память, речь, способность воспринимать на слух сказанное, повышают внимание и быстроту реакции. У учащихся формируются представления о единичности и множественности объектов и предметов. В процессе упражнений на объединение предметов в совокупности и деление целого на отдельные части происходит овладение умением воспринимать в единстве каждый отдельный предмет и группу в целом. У учащихся формируются умения образовывать группы предметов сначала по одному, а затем и по двум–трем признакам, подбирать пары предметов.

Усвоение математики для детей с интеллектуальной недостаточностью представляет большие трудности. Характерные для них особенности психического развития (интеллектуальная недостаточность, инертность мышления, рассеянность внимания, бедность представлений и др.) обуславливают слабую ориентировку в содержании математического задания, невозможность его самостоятельного выполнения.

Группировка предметов по признакам вырабатывает у детей умение сравнивать, осуществлять логические операции классификации. От понимания выделенных признаков как свойств предметов в старшем дошкольном возрасте дети переходят к освоению общности по количеству. У них формируется более полное представление о числах.

У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью из всех видов мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое) в большей степени нарушено логическое мышление, что выражается в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Внимание детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом особенностей: трудностью сосредоточения, невозможностью длительной активной концентрации, неустойчивостью, быстрой и легкой отвлекаемостью, рассеянностью, низким объемом. На уроке такой ребенок может показаться внимательным учеником, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Нарушены все виды восприятия. Страдает как произвольное, так и непроизвольное запоминание. Основным недостатком является слабость обобщений.

Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация и группировка по различным признакам. Все это затрудняет формирование количественных представлений, не

позволяет ребенку осуществлять счет на основе зрительного или слухового восприятия. Дети допускают ошибки в счете предметов, звуков и т.п.

Цель статьи – изложить структуру и содержание электронного средства обучения, предназначенного для формирования процесса группировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе.

Для определения содержания электронного средства обучения было проведено исследование сформированности процесса группировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе с использованием пяти диагностических заданий. Нами была изучена группировка по сенсорным эталонам: по одному признаку (форме, цвету и величине), с одновременным учетом двух признаков (формы и цвета), и способность объединить предметы в группу на основе самостоятельно найденного общего признака (поиск четвертой лишней фигуры). Результаты проведенного исследования представлены на рисунке 1.

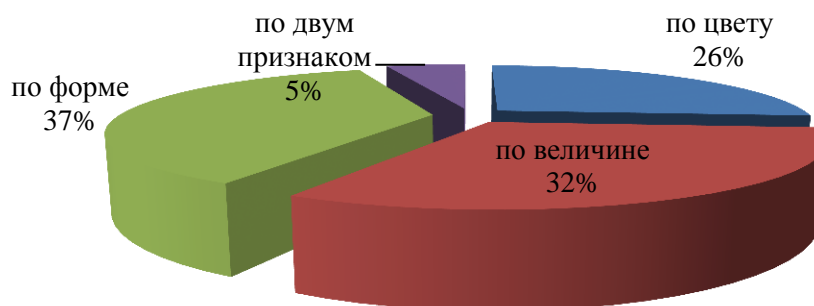


Рисунок 1 – Сформированность умения группировать по цвету, форме, величине, по двум воспринимаемым признакам у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

На основе анализа полученных результатов было выделено, что группировка предметов по величине сформирована у учащихся на более высоком уровне по сравнению с остальными изучаемыми показателями. Значительные затруднения учащиеся испытывали при группировке предметов по двум воспринимаемым признакам. Данное умение сформировано на низком уровне. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью плохо выделяют ведущие признаки в предмете, не умеют находить сходства и различия предметов по существенным и несущественным признакам.

На основе анализа результатов исследования была определена структура и содержание электронного средства обучения (далее – ЭСО), направленного на формирование умения группировать геометрические фигуры и предметы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе. Основой для создания ЭСО были использованы следующие принципы:

- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип системности;
- принцип коррекции и развития;
- принцип доступности.

Нами были выделены следующие задачи, которые могут быть реализованы при использовании ЭСО:

- развивать умение выделять ведущие признаки в предмете;
- развивать умение находить предметы по описанию;
- совершенствовать знания о геометрических фигурах;
- формировать умение группировать фигуры и предметы по одному признаку;
- формировать умение группировать фигуры и предметы с учетом двух зрительно воспринимаемых признаков;
- развивать познавательный интерес;
- развивать волевые качества (контроль, доведение работы до конца).

Основу ЭСО составляют игры и упражнения, так как для учащихся с интеллектуальной недостаточностью игровая ситуация остается ведущей в процессе обучения. Материал подобран таким образом, чтобы привлекать внимание учащихся и стимулировать их желание выполнять задания. ЭСО состоит из нескольких разделов, каждый из которых позволяет решать конкретные задачи.

Первый раздел состоит из игр и упражнений, направленных на формирование умения группировать предметы по цвету. Это игры «Цветик, семицветик», «Подарок для львенка», упражнения «Помоги пчелке» (рисунок 2), «Цветная мозаика».

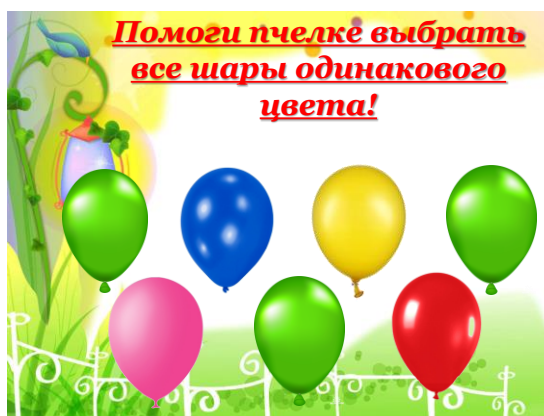


Рисунок 2 – Слайд к игре «Помоги пчелке»

Второй раздел состоит из игр и упражнений, направленных на формирование умения группировать предметы по форме. Сюда вошли игры «Геометрические фигуры», «Выбери лишнюю фигуру» (рисунок 3), упражнение «Отгадай, какая фигура».



Рисунок 3 – Слад к игре «Выбери лишнюю фигуру»

Третий раздел состоит из игр, направленных на формирование умения группировать объекты по величине. Это игры «Лишний предмет», «Выбери ненужную фигуру», упражнение «Что лишнее?» (рисунок 4).



Рисунок 4 – Слад к игре «Что лишнее?»

Раздел 4 состоит из игр, направленных на формирование умения группировать объекты по двум воспринимаемым признаком. Это игры «Грузовички», упражнение «Разные фигуры», «Пчелкины цветочки» (рисунок 5).

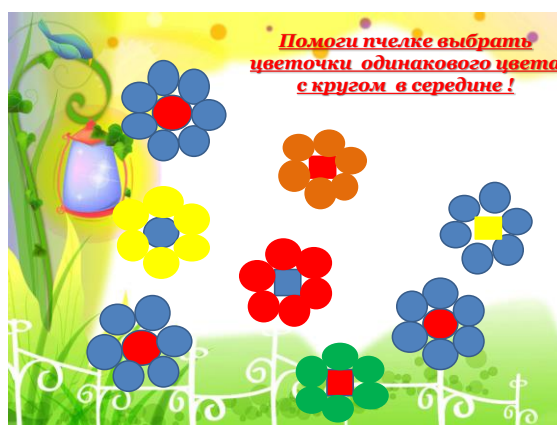


Рисунок 5 – Слад к игре «Пчелкины цветочки»

Пятый раздел направлен на формирование наглядно-образного и словесно-логического мышления. Учащимся предлагаются игры «Опиши предмет», «Найди отличия», «Сравни предметы», «Узнай по описанию», «Собери бусы», «Установи последовательность». Данный раздел позволяет расширить представления учащихся о предметах окружающего мира, способствует также закреплению сенсорных эталонов, формирует умение выделять в предметах сходство и различие.

Использование разработанного ЭСО позволит формировать представления о сенсорных эталонах, закреплять их с использованием игр и упражнений, что создаст основу для усвоения математических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в начале обучения в школе.

For the full assimilation of mathematical knowledge is necessary for formation of ability to analyze objects, to distinguish them visually perceived characteristics, to be able to group geometric shapes and objects based on the allocation of sensory standards. Solving these problems is possible on the basis of use of the developed e-learning tools.

Я. Э. Милюк

Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Н.И. Акоюн

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Данная статья посвящена проблеме изучения коммуникативных умений у дошкольников. В статье показано значение речевой коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи, изложены результаты изучения коммуникативных умений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сопоставлении с показателями нормативного развития.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации работы по преодолению тяжелых нарушений речи, в настоящее время отсутствует целостное представление о закономерностях становления навыков общения у данной категории детей и возможностях их целенаправленного развития.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Речь – важное условие и средство коммуникации. Коммуникации – смысловой аспект социального взаимодействия: контакты, общение, обмен информацией между людьми. Изучение невербального общения детей с нарушениями речи является одной из актуальных проблем современной логопедии. С одной стороны, невербальные средства общения рассматриваются как средство компенсации коммуникативных трудностей в условиях ограниченности языковых средств, с другой стороны, – как своеобразная предречевая, предкоммуникативная подготовка детей с тяжелыми нарушениями речи.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым [2], Д. Б. Элькониним [6] и др. Основываясь на ней, М. И. Лисина [3], Т. А. Репина [5] рассматривают общение как коммуникативную деятельность. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А. А. Бодалев [1], М. И. Лисина [4] и др.).

Цель данной статьи – сравнить состояние коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и детей с нормальным речевым развитием.

Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 5 г. Гродно» и ГУО «Ясли-сад № 102 г. Гродно». В исследовании приняли участие 12 детей в возрасте 6 лет с тяжелыми нарушениями речи и 12 детей в возрасте 5–7 лет с нормальным речевым развитием. Нами были использованы два диагностических задания для достижения поставленной цели. Диагностическое задание «Эмоции» направленное на оценку умения узнавать, понимать и самостоятельно показывать эмоции, изображенные на картинке. Диагностическое задание «Ситуации в картинках» было направлено на выявление умения понимать изображенные ситуации, определять пути решения этой проблемы и демонстрировать эмоции, представленные на картинках.

Первоначально все предъявляемые задания у всех детей вызвали интерес. Однако внимание у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризовалось неустойчивостью и повышенной отвлекаемостью. На протяжении обследования интерес к выполняемым заданиям у детей снижался, что позволяет говорить о несформированности у них потребности в общении. В процессе выполнения всех заданий исследователь постоянно контролировал, чтобы ребенок понимал правильно инструкцию, чтобы внимание было сосредоточено на выполнении задания, был правильно сформулирован ответ.

После выполнения всех заданий результаты заносились в протокол. За каждое правильно выполненное задание самостоятельно ребенок получал 2 балла, с помощью – 1 балл и 0 баллов – если ребенок не смог выполнить задание. В ходе проведения исследования максимальное количество баллов, которое может получить ребенок – это 20 баллов. На основе анализа полученных результатов нами был определен уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи:

- от 1 до 8 баллов – низкий уровень;
- от 9 до 14 баллов – средний уровень;
- от 15 до 20 баллов – высокий уровень.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице.

Таблица – Уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и нормальным речевым развитием

Дети с тяжелыми нарушениями речи			Дети с нормальным речевым развитием		
Имя ребенка	Общий балл по двум диагностическим заданиям	Уровень	Имя ребенка	Общий балл по двум диагностическим заданиям	Уровень
Аким Р.	8	низкий	Алена А.	19	высокий
Таня Л.	7	низкий	Валерия А.	19	высокий
Саша П.	11	средний	Алексей Б.	19	высокий
Женя Ю.	10	средний	Влад Б.	19	высокий
Кирилл Л.	11	средний	Захар К.	17	высокий
Маша Т.	8	низкий	Лизка К.	19	высокий
Милана Б.	7	низкий	Влад Л.	19	высокий
Ярослав Г.	8	низкий	Кирилл М.	19	высокий
Сергей Ж.	6	низкий	Яна О.	18	высокий
Леша П.	13	средний	Настя Н.	17	высокий
Женя И.	7	низкий	Сергей П.	17	высокий
Артемий Р.	11	средний	Никита П.	19	высокий

У детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в основном преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных умений и только у 5 человек – средний уровень. У всех детей с нормальным речевым развитием отмечается высокий уровень сформированности коммуникативных умений. У детей с тяжелыми нарушениями речи страдает как звуковая, так и понятийная сторона речи. Словарь ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно не полноценен. Поэтому дошкольники часто не понимают друг друга, конфликтуют, не стремятся к сотрудничеству, у них обнаруживаются особенности не только на уровне собственного использования невербальных способов при передаче информации, но и на уровне восприятия и понимания невербальных компонентов общения. Они используют и

понимают более простые средства невербального общения (мимика, взгляды), характерные для детей раннего возраста, тогда как сверстники с нормой речевого развития пользуются в процессе общения преимущественно речью. Дети с нормальным речевым развитием умеют согласовывать свои действия с участниками совместных игр, выполняют общественные нормы поведения. У них формируются навыки согласованных действий с учетом игровой роли партнера, социальные навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Опираясь на полученные нами данные, можно отметить, что коммуникативные умения у детей с нормальным речевым развитием находятся на высоком уровне, что позволяет говорить нам о том, что данная категория детей узнает, понимает эмоции и с легкостью применяет их в повседневной жизни. Они самостоятельно могут найти пути решения проблемы и лишь только изредка прибегнуть к помощи взрослого. А вот у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи (7 детей) преобладает низкий уровень коммуникативных навыков, а у 5 детей – средний уровень. Детям старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерна сформированность умений адекватно анализировать знакомые проблемные ситуации, находить возможные пути ее решения, использовать помощь взрослого для адекватной оценки малознакомых ситуаций и демонстрировать понимаемые эмоции. При этом у них отмечается низкий уровень сформированности умения адекватно оценивать эмоциональное состояние изображенного на картинке персонажа, что отрицательно влияет на протекание всего процесса коммуникации и результативность социального взаимодействия.

Полученные данные убеждают в необходимости планомерного обучения, направленного на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи для обеспечения успешной социализации. Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов будет способствовать положительному влиянию на развитие коммуникативной способности детей и повышению эффективности коррекционно-педагогических мероприятий.

The article is devoted to the formation of communicative skills in children of senior preschool age with severe speech disorders. The results of experimental study of communicative skills in preschool children with regulation of TNR and children, as well as the main approaches to correctional and pedagogical activity in their formation are presented.

Список литературы:

1. Бодалев, А. А. Личность и общение : избр. тр. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения : учеб. пособие / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2007. – 160 с.
4. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 422 с.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

Т. Ю. Мистюкевич

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРИЕМА ПОДВЕДЕНИЯ ПОД ПОНЯТИЕ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Данная статья раскрывает сущность компетентностного подхода при формировании логических приемов подведения под понятие у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках «Человек и мир» через реализацию принципов предметно-практической деятельности, всестороннего развития личности, проблемного обучения.

Одним из значимых вопросов обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является формирование у учащихся умения выделять существенные признаки, что составляет основу для усвоения учащимися понятий в рамках изучаемых учебных предметов. Учащиеся данной категории характеризуются сниженным уровнем сформированности словесно-логического мышления, трудностями установления причинно-следственных связей и обобщения предметов в группы на основе выделения существенных признаков.

Понятие является основной формой мышления, отражающей предметы в их существенных признаках. Признаком предмета называется то, в чем предметы сходны друг с другом или чем они друг от друга отличаются. Любые свойства, черты, состояние предмета, которые, так или иначе, характеризуют предмет, выделяют его, помогают распознать среди других предметов, составляют его признаки. Каждый предмет имеет множество разнообразных признаков. Одни из них характеризуют отдельный предмет и являются единичными, другие принадлежат определенной группе предметов и являются общими.

Одним из эффективных приемов формирования понятий является прием подведения под понятие, представляющий собой мыслительную операцию, основанную на отнесении любого объекта к тому или иному понятию путем установления наличия у этого объекта признаков данного понятия.

Проблема усвоения учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) понятий в рамках учебных предметов, трудности формирования у них логических приемов подведения под понятие ставит перед педагогом задачу применения научно-теоретических подходов, принципов подбора дидактического материала и проведения уроков таким образом, чтобы усвоение материала было максимально эффективным.

Действие подведения под понятие имеет следующую структуру:

- выделение всех свойств, зафиксированных в определении понятия;
- установление логических связей между ними;
- проверка наличия у объекта, обозначенного понятием, выделенных свойств и их связей;
- вывод о принадлежности объекта данному понятию.

Усвоение приема подведения под понятие предполагает усвоение целой системы других логических знаний и операций: необходимых и достаточных свойств, понимание того, чем отличается необходимое свойство от достаточного, как выделять свойства в предмете, чем отличаются существенные свойства от несущественных. Логические приемы формируются и используются на каком-то конкретном предметном материале, в то же время они не зависят от этого материала, носят общий, универсальный характер. В силу этого логические приемы, будучи усвоены при изучении одного учебного материала, могут в дальнейшем широко применяться при усвоении других учебных предметов как готовые познавательные средства.

Одним из учебных предметов, который требует от учащихся усвоения большого числа понятий и умений дифференцировать их друг от друга, является предмет «Человек и мир».

Усвоение понятий в рамках данного предмета расширяет запас представлений об окружающем мире и обеспечивает формирование умения ориентироваться в объектах и предметах окружающей среды.

Одним из основных подходов, лежащих в основе формирования понятий у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках «Человек и мир», является компетентностный подход, который отражает нацеленность не только на овладение учащимися некоторой суммой знаний, умений, навыков, но и на развитие универсальных способностей, формирование способов практической и (или) творческой деятельности в зависимости от характера и степени выраженности психофизических нарушений, субъектного опыта учащегося. В рамках специального образования компетентностный подход отражает направленность на формирование практических умений и навыков у учащихся с особенностями психофизического развития (А. Н. Коноплева [3], Т. Л. Лещинская [4], Т. В. Лисовская [5] и др.)

Компетентностный подход при формировании логических приемов подведения под понятие на уроках по предмету «Человек и мир» предполагает освоение учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) различного рода умений, позволяющих им выделять в понятии необходимые и достаточные признаки, обобщать их, классифицировать, устанавливать между ними логические связи, проверять наличие у объекта выделенных свойств и выделять существующие связи, формулировать выводы о принадлежности объекта данному понятию. Особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых нельзя заранее сформировать соответствующие способы действия. Их нужно находить в процессе решения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

На начальном этапе использования компетентностного подхода при формировании логических приемов подведения под понятие на уроках по предмету «Человек и мир» формируются элементарные общеучебные компетенции учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): извлечение основного содержания прочитанного или услышанного на уроке; точная формулировка мыслей, построение оригинальных высказываний по заданному вопросу или теме; исследование различных вариантов решения логических задач, выбор наилучшего, принимая во внимание различные критерии; сотрудничество с другими (учениками и учителем) при выполнении общего задания; планирование действий и времени; умение отличать факты от домыслов, критически оценивать разные интерпретации фактов; владение приемами действия в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем; оценка результатов своей деятельности и т.д.

Компетентностный подход при формировании логических приемов подведения под понятие на уроках по предмету «Человек и мир» предполагает использование следующих принципов: предметно-практической деятельности, всестороннего развития личности, проблемного обучения.

Принцип предметно-практической деятельности предполагает усвоение полученных знаний на практике с целью лучшего понимания и запоминания материала. Для этого необходимо использовать на уроках по предмету «Человек и мир» различные формы организации коллективной деятельности учащихся: фронтальная работа педагога со всем классом, индивидуальная работа, парами, по цепочке. Компетентностный смысл имеет задание, которое включает в себя не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего учащегося безответного вопроса «А зачем мы это делаем?». Учащийся усваивает назначение окружающих предметов, выделяет в них необходимые и достаточные признаки, соотносит слово и предмет, овладевает умением самостоятельно применять предметы по их функциональному назначению [1, с. 45].

В соответствии с данным принципом при усвоении нового понятия большое значение имеет непосредственное взаимодействие с конкретным предметом. Например, при усвоении понятия «птицы» и выделении существенных признаков данного понятия необходимо организовать практическую работу учащихся с чучелом птицы на основе просмотра видеоматериалов или проведения экскурсии в парк или зоопарк. Большое значение при этом будет иметь методический принцип сравнения, когда учащиеся сравнивают птиц и зверей, выделяя общие и отличительные

признаки. На основе сравнения делаются выводы о тех признаках, которые присущи только птицам.

Принцип опоры на знаково-символическую деятельность используется на протяжении всей работы с получаемой информацией. Данный принцип приобретает большое значение после проведения с учащимися практических работ по ознакомлению с изучаемыми объектами. На данном этапе работы используются карточки с изображением изучаемых объектов, когда учащиеся выделяют признаки объекта и относят его к определенному понятию на основе анализа изображенного материала. Большое значение для усвоения понятий в рамках данного принципа имеет составление сравнительных таблиц и схем. Схемы составляются совместно с учащимися на уроке на основе анализа уже изученного объекта и могут включать как признаки изучаемого объекта, так и отражение родо-видовых отношений между понятиями. Затем данные схемы можно использовать для контроля знаний учащихся. На уроке предлагаются схемы, в которых пропущены некоторые элементы, и учащиеся заполняют пропуски, тем самым восстанавливая в памяти изучаемый материал. Еще большее значение для закрепления материала имеет составление сравнительных таблиц, основанных на анализе отдельных объектов и выделении сопоставимых признаков. Это позволяет определить, относятся объекты к одному или разным понятиям.

Принцип проблемного обучения заключается в том, что при формировании логических приемов подведения под понятие на уроках по предмету «Человек и мир» необходимо создавать такую ситуацию, которая требовала бы от учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) активного мышления, стремления разрешить ее, найти ответ. Педагог строит занятие таким образом, что полностью готовые знания для учащихся не преподносятся. Создается специальная ситуация поиска решения, в том числе из реальной практики [2, с. 6].

С учетом данного принципа на уроках при знакомстве с новыми объектами и предметами окружающего мира учащиеся не просто воспринимают информацию на основе зрительного и слухового восприятия, а активно привлекаются к самому процессу получения новых знаний. На основе совместной с педагогом деятельности учащиеся анализируют получаемую информацию и формулируют соответствующие выводы.

При использовании компетентностного подхода у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках по предмету «Человек и мир» при формировании логических приемов подведения под понятие намечается значительный рост познавательной активности; умения становятся более прочными, прослеживается тенденция улучшения качества знаний и повышения обученности. Построение уроков с опорой на данный подход нацеливает учащихся на конечный результат: самостоятельное приобретение конкретных умений, навыков учебной и мыслительной деятельности.

The use of the competence approach in the formation of logical methods of summing up the concept in the lessons on the subject "Man and the world" presupposes the mastering by the students with mental development disorders (learning difficulties) of various kinds of skills that allow them to identify necessary and sufficient characteristics in the concept, to generalize them, establish logical links between them, check the availability of the selected properties and their connections, and formulate conclusions about the belonging of the object to the given concept.

Список литературы:

1. Блинов, В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Коноплева, А. Н. Реализация современных подходов в организации специального образования / А. Н. Коноплева // Специальная адукацыя. – 2009. – № 6. – С. 9–13.
4. Лещинская, Т. Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 38–45.
5. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2007. – С. 51–56.

О. З. Рыбинская*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Н. В. Крюковская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ «ПОКУПАТЕЛЬ-ПРОДАВЕЦ» У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Данная статья посвящена важности сформированности социально-ролевых действий «покупатель-продавец» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью для последующей социализации и интеграции в социум и возможности использования электронных средств обучения на уроках социально-бытовой ориентировки. Приведены данные, отражающие особенности сформированности социально-ролевых действий «покупатель-продавец» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, полученные на основе исследования.

Главнейшей задачей специального образования Республики Беларусь является сделать ребенка с особенностями психофизического развития не отчужденным, а полноправным гражданином, способным самому строить свою жизнь [1].

Развитие социально-экономических отношений в современном мире требует нового качества образования, в том числе и специального. Происходящие в Республике Беларусь динамичные преобразования социокультурной реальности обусловили необходимость совершенствования специального образования, усиление его социальной ориентированности. В последние десятилетия произошла смена парадигмы коррекционной работы: переход от «медицинской» к «социальной» модели реабилитации (С. Е. Гайдукевич). Поскольку социальная адаптация выступает универсальной основой для личностного и социального благополучия любого человека, возникла необходимость усиления данной составляющей в содержании образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) [4].

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерно ситуативное, «сиюминутное» проживание жизни. Это приводит к трудностям осознания и усвоения опыта, когда отдельные пережитые эпизоды не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в личный психологический опыт, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязаний. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью свойственно нарушение ролевой идентификации.

В современной стратегии специального образования сделан акцент на формирование и развитие компетенций учащихся, т. е. на компетентностный подход. Он отражает нацеленность не столько на овладение некоторой суммой знаний, умений, навыков, сколько на развитие универсальных способностей, формирование способов практической и (или) творческой деятельности в зависимости от характера и степени выраженности психофизических нарушений, субъективного опыта обучающегося. Следует отметить, что компетентностный подход не противопоставляется традиционному, а, усиливая практикоориентированность, существенно расширяет его содержание, что делает его гуманистически направленным [3]. Цель обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью заключается в формировании у них способности самостоятельно жить в меняющемся обществе.

Цель данной статьи – описать структуру электронного средства обучения для формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью социально-ролевых действий «покупатель – продавец» на уроках социально-бытовой ориентировки во вспомогательной школе.

Для разработки содержания электронного средства обучения нами было проведено исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно», направленное на выявление сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью следующих умений:

- умение построить устное высказывание, с точностью выражая свои мысли;
- умение приобрести одежду в соответствии с сезоном года;
- умение ориентироваться в стоимости товара;
- умение взаимодействовать с другими людьми;

– умение ориентироваться в помещении магазина.

Для изучения сформированности перечисленных умений были разработаны диагностические задания, критериями оценки выполнения которых выступили работоспособность, правильность и самостоятельность выполнения заданий.

Изучаемое умение оценивалось как сформированное при наличии следующих условий: учащийся использовал смысловые понятия (отнесение к классу на основании существенных признаков); выполнял задание с некоторой организующей помощью или помощью в виде наводящих, уточняющих вопросов, приводил необходимые примеры; обосновывал свои суждения, приводил примеры из своего практического опыта; рассказ соответствовал ситуации (критерий смысловой целостности), имел все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности, оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств (лексико-грамматическое оформление высказывания) и составлен самостоятельно; диалог, составленный учащимся по картинке, имел сложную структуру, состоял из 4–6 и более предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу. Содержание диалога соответствовало сюжету картины. При передаче диалога учащийся пользовался прямой речью.

В эксперименте принимали участие 3 учащихся VII класса и 3 учащихся VIII класса с интеллектуальной недостаточностью легкой степени (первое отделение вспомогательной школы с русским языком обучения) и 6 учащихся VII класса с нормальным интеллектуальным развитием.

Анализ результатов позволил сделать вывод об уровне сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью социально-ролевых действий «покупатель – продавец».

У четверых учащихся (Максим Л., Яна М., Александр С. (VIII класс); Дарья Р. (VII класс)) уровень сосредоточенности соответствовал средним показателям. При выполнении заданий учащиеся часто прерывали работу, а если не могли это сделать, совершали ошибки. У двух учащихся (Павел К., Марк К. (VII класс)) уровень сформированности соответствовал низким показателям. Учащиеся не могли сосредоточиться на выполняемой работе, посторонние раздражители отвлекали от выполняемых действий. Это связано с небольшим объемом внимания, слабой устойчивостью и переключаемостью, низкой произвольностью.

При оценке понимания инструкции мы выявили средний уровень понимания у четверых учащихся (Максим Л., Яна М., Александр С. (VIII класс); Дарья Р. (VII класс)). Учащиеся понимали конечную цель задания, но результативность выполнения зависела от оказываемой им помощи. У двух учащихся был выявлен низкий уровень понимания инструкции (Павел К., Марк К. (VII класс)). Данные учащиеся принимали задачу механически, не понимали цели задания, оказываемая им помощь была малоэффективна. Это связано с узостью восприятия, ее недостаточной дифференцированностью, а также замедленностью процессов анализа и синтеза, замедленной переработкой поступающей информации. Кроме этого большую роль играет узкий круг имеющихся знаний и умение пользоваться ими. Низкий уровень речевого развития также не может обеспечить правильность понимания инструкции.

У четверых учащихся с интеллектуальной недостаточностью по итогам исследования был отмечен средний уровень сформированности социально-трудовых компетенций в области социально-ролевых действий «покупатель – продавец». Низкий уровень сформированности изучаемого вида компетенций показали двое учащихся. Неполное овладение умениями в рамках данного вида компетенций не позволит учащимся с интеллектуальной недостаточностью быть полноценными членами общества, ограничит круг их общения и возможность использовать диалогическую речь в различных жизненных ситуациях.

Характеризуя тенденции развития специального образования Республики Беларусь на современном этапе, А. М. Змушко в качестве одной из перспективных тенденций отмечает разработку и внедрение компьютерных программных продуктов для обучения учащихся с особенностями психофизического развития [2, с. 339]. Современное специальное образование использует компьютерные технологии, предназначенные для коррекционного обучения детей, которые учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения нарушений развития. В связи с этим для

формирования умений в области социально-ролевых действий «покупатель – продавец» возможно использовать задания с помощью информационных технологий.

Мы предлагаем использовать электронное средство обучения (вариант в Power Point) на уроках социально-бытовой ориентировки для формирования социально-ролевых действий «покупатель-продавец» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Разработанное нами электронное средство обучения (далее ЭСО) представляет собой набор интерактивных заданий, соответствующих тематике учебной программы вспомогательной школы первого отделения, которые сочетают в себе текст, графику, звук, видеофрагменты, иллюстрации. Переход по слайдам оснащен гиперссылками и кнопками управления, понятными для восприятия учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

ЭСО включает в свой состав следующие разделы:

1. Продовольственные и промтоварные магазины.
2. Отделы магазинов.
3. Ассортимент товаров.
4. Нахождение в магазине нужного товара.
5. Приобретение товаров с помощью продавца и путем самообслуживания.
6. Правила поведения в магазине.

В зависимости от выбранной темы урока учитель-дефектолог выбирает соответствующий раздел.

Задачей раздела «Продовольственные и промтоварные магазины» является формирование и закрепление знаний учащихся о видах продовольственных и промтоварных магазинов, а также о видах товаров, которые можно приобрести в данных магазинах. В этом разделе в теоретической части на экране представлены виды продовольственных магазинов (магазины с универсальным ассортиментом продовольственных товаров: гипермаркет, гастроном, супермаркет, универсам; специализированные продовольственные магазины: бакалейные товары, безалкогольные напитки, кондитерские изделия, рыбные продукты, хлебобулочные изделия, колбасные изделия, конфеты, мед и продукция пчеловодства, молоко, чай, кофе), а также виды промтоварных магазинов (универсальные (универмаг) и специализированные (книжный, спортивный, мебельный, магазин одежды, обуви, бытовая техника, магазин хозяйственных товаров) магазины). Все слайды имеют надпись (например, «Это специализированный продовольственный магазин «Конфеты»). Далее следуют слайды с иллюстрациями товаров, которые можно приобрести в данных видах магазинов. Теоретическая часть сменяется слайдом с меню заданий по теме, например: «Потерянный товар», «Мебельный магазин», «У нас ремонт», «Завтра в школу».

Задачей раздела «Отделы магазинов» является формирование и закрепление знаний учащихся об отделах разных магазинов. Теоретическая часть данной темы представлена слайдами, на которых отражены иллюстрации разных магазинов с текстом (например: «Это продуктовый магазин») и иллюстрации различных отделов магазинов с текстом (например: «Это хлебобулочный отдел магазина»). После этого слайда предлагаются иллюстрации товаров, которые можно приобрести в данном отделе магазина (например: «В хлебо-булочном отделе магазина можно купить хлеб, батон, булочки, баранки»). Таким образом представлены и другие отделы разных магазинов.

Теоретическая часть сменяется слайдом с меню заданий по теме, например: «Невнимательный продавец», «Мы готовим ужин», «Помоги Незнайке приобрести товар». Выбирая задание «Невнимательный продавец», учащиеся должны «разнести» товар в нужные отделы конкретных магазинов (продавец неправильно разложил товар по отделам). На слайдах представлены иллюстрации товаров, которые нужно разложить и иллюстрации возможных отделов. Учащемуся необходимо выбрать нужный отдел и кликнуть «мышью» на него. Задание «Мы готовим ужин» предполагает выбор учащимися товаров для ужина. Предлагается меню ужина, на основе осуществляется выбор нужных отделов магазина, где можно приобрести все необходимые продукты. В задании «Помоги Незнайке приобрести товар» предлагаются разные виды товаров (продукты, промтовары) и варианты отделов магазина, где их возможно приобрести.

Задачей раздела «Ассортимент товаров» является формирование и закрепление знаний учащихся об ассортименте товаров различных магазинов. В теоретической части данного раздела представлены иллюстрации ассортимента товаров продовольственных и промтоварных магазинов с текстом (например: «Это ассортимент товаров продовольственного магазина «Молочный мир» или «Это ассортимент товаров промтоварного магазина «Мир мебели»). В практической части предлагается задание «Найди лишний товар». Данное задание можно варьировать в зависимости от вида магазина.

Раздел «Нахождение в магазине нужного товара» направлен на формирование и закрепление знаний учащихся о нахождении в магазине нужного товара. Для актуализации знаний по данной теме можно вернуться к теоретической части раздела «Продовольственные и промтоварные магазины» с помощью соответствующей кнопки. После актуализации необходимой информации предлагается задания «Мне нужно купить зимнюю одежду», «Мне нужно купить канцтовары», «Мне нужно купить продукты для обеда».

Задачей раздела «Правила поведения в магазине» является формирование и закрепление знаний учащихся о правилах поведения в магазине. В этом разделе в теоретической части представлены короткие видеоролики о правилах поведения в магазине: при входе и выходе из магазина, соблюдение очереди, время посещения магазинов, правила этикета в магазине. Практические задания данного раздела имеют вид теста-опросника с вариантами ответов, представленных в виде сюжетных картинок. Учащемуся необходимо выбрать вариант и кликнуть «мышью» на него. Завершающим заданием является составление памятки для покупателя (при отборе варианта ответа предусмотрена оценка правильности каждого выбранного предложения).

Практические задания всех разделов предусматривают оценку правильности их выполнения в виде высказываний: «Молодец!» или «Подумай еще!». Когда задание выполнено до конца правильно, используются поощрения в виде звукового сигнала аплодисментов или визуальные поощрения (выплывающие воздушные шары, фейерверк). Используя меню, можно выбрать тот раздел, который связан с конкретной темой урока или коррекционного занятия.

Использование представленного электронного средства обучения обеспечит формирование новых представлений и понятий, прочность усваиваемых знаний, а также позволит упростить и конкретизировать задания, опираясь на потенциальные возможности учащихся, предоставит возможность учащимся выполнять задания самостоятельно или совместно с классом.

The use of e-learning allows you to develop the motivation and interest of students with intellectual disabilities. A computer game will generate a socio-playing action in the system of "buy the seller" in students with intellectual disabilities and prepare them for life in society.

Список литературы

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы // Специальная адукацыя. – 2012. – № 3. – С. 3–18.
2. Змушко, А. М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А. М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22–23 окт. 2009 г.: в 4 ч. / Национальный институт образования ; гл. ред. Г. В. Пальчик. – Минск, 2010. – Ч. 2. – С. 339–344.
3. Коноплева, А. Н. Реализация современных подходов в организации специального образования / А. Н. Коноплева // Специальная адукацыя. – 2009. – № 6. – С. 9–10.
4. Феклистова, С. Н. Методологические подходы к разработке программно-методического обеспечения коррекционных занятий «Социально-бытовая ориентировка» для учащихся с особенностями психофизического развития // С. Н. Феклистова // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества образования: сб. материалов III съезда учителей и работников образования государств – участников СНГ. – Минск : НИО, 2014. – С. 537–540.

И. С. Савлевич

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В работе представлен анализ проблемы понимания прочитанного учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Описан уровень сформированности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи во II классе. На основе полученных результатов представлено содержание учебно-методического обеспечения, включающего в свой состав компьютерную игру и рабочую тетрадь.

Проблема формирования навыка чтения у учащихся – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний. Ребенку необходимо овладеть основными навыками учебной деятельности (письмо, чтение) для дальнейшего успешного обучения в школе.

Навык чтения включает в себя два компонента: техническую сторону чтения (способ чтения, скорость чтения, динамика скорости чтения, правильность чтения) и смысловую сторону (выразительность и понимание прочитанного), которые между собой тесно взаимосвязаны. Формирование понимания прочитанного возможно на основе сформированности технической стороны речи, т.е. умения правильно прочитать предлагаемый материал, и развития познавательной деятельности ребенка, в большей степени мышления.

Понимание прочитанного подразумевает осознание ребенком значения всех слов, которые употребляются в тексте, причем как в прямом, так и в переносном смысле. Это требует от него соответствующего словарного запаса, умения грамотно строить правильные грамматические конструкции, уяснения смысловой связи между предложениями. Понимание прочитанного также можно оценить на основе способности передать основной смысл всего содержания прочитанного, т.е. путем пересказа всего текста или отдельных его эпизодов.

Изучение вопросов формирования чтения прослеживается в работах Б. Г. Ананьева [1], А. Н. Корнева [2], Р. И. Лалаевой [3], Р. Е. Левиной [4], И. Н. Садовниковой [5] и др.

Особое значение проблема понимания текста приобретает у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. У учащихся данной категории наблюдаются недостатки восприятия обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания развернутого текста, отмечается фрагментарность или неадекватность восприятия письменных и устных речевых сообщений. Все это обусловлено нарушением структурно-семантического уровня понимания текста и связано с нарушениями как речевых, так и мыслительных операций, обеспечивающих полноценное протекание процесса понимания текста. Несформированность процессов понимания связной речи (устной и письменной) у учащихся отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, препятствует овладению школьными знаниями. Это обуславливает необходимость поиска путей и средств формирования умений и навыков понимания текста у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи – описать содержание учебно-методического обеспечения для развития понимания текста у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Для выявления уровня сформированности понимания прочитанного текста у учащихся во II классе было проведено исследование по базе «ГУО Средняя школа №2 г. Гродно». В исследовании приняли участие 6 учащихся, обучающиеся по программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Оценка результатов выполнения диагностических заданий осуществлялась на основе сформированности следующих умений: дифференцировать буквы в условиях зашумления; читать текст самостоятельно; воспроизводить последовательность событий в прочитанном тексте; отвечать на вопросы по прослушанному тексту; пересказывать текст.

Анализ результатов позволил выявить уровень сформированности понимания чтения учащимися с тяжелыми нарушениями речи (рисунок).

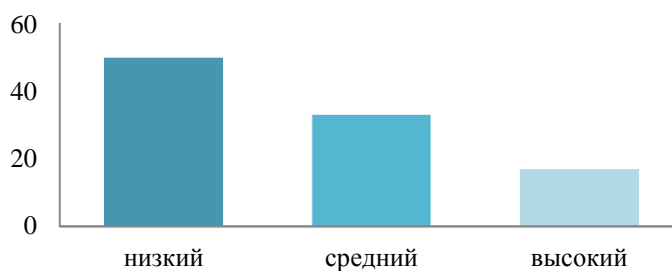


Рисунок – Уровень сформированности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи

Анализ результатов выполнения диагностических заданий показал наличие высокого уровня сформированности понимания текста у одного учащегося (17 %) с тяжелыми нарушениями речи. Учащаяся дифференцировала буквы в условиях зашумления, самостоятельно читала текст с незначительными ошибками, которые исправляла самостоятельно; определяла последовательность событий в тексте; правильно отвечала на вопросы по прослушанному тексту; пересказывала текст, используя частично стимулирующую помощь экспериментатора.

У 33 % учащихся отмечался средний уровень сформированности понимания текста. Они дифференцировали буквы в условиях зашумления, читали текст с ошибками (переставляли слоги местами, не соблюдали интонацию), которые самостоятельно не исправляли; определяли последовательность событий в тексте только после его прочтения экспериментатором; правильно отвечали на вопросы по прослушанному тексту; пересказывали текст, используя помощь экспериментатора в виде стимулирования.

У 50 % учащихся был отмечен низкий уровень сформированности понимания текста. У них отмечались частичные трудности в дифференциации букв в условиях зашумления; чтение текста характеризовалось наличием ошибок (перестановки слогов, непрочитывание окончаний, несоблюдение интонации). Учащиеся определяли неверную последовательность событий в тексте даже после его прочтения экспериментатором; правильно отвечали на вопросы по прослушанному тексту; испытывали трудности при пересказе прослушанного текста.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы. Для ее проведения планируется разработать учебно-методическое обеспечение, включающее в свой состав компьютерную игру и рабочую тетрадь.

Компьютерная игра «Слова» направлена на расширение и уточнение словарного запаса и формирования умения читать слоги, слова, предложения. В структуру компьютерной игры включены следующие блоки заданий: «Узнай слово», «Слово заблудилось», «Путаница», «Аквариум», «Большая загадка». По каждому блоку задания представлены и в рабочей тетради, которая является дополнением к заданиям компьютерной игры. Все задания планируется разрабатывать на материале предмета «Человек и мир».

Блок «Аквариум» направлен на формирование умения читать слоги и составлять слово из слогов. В компьютерной игре предлагаются изображения в виде рыбок, внутри которых написаны слоги. Учащимся надо сначала самостоятельно прочитать слоги. При наличии трудностей учащийся может воспользоваться помощью, когда слоги будут озвучены. Затем надо составить слово из предложенных слогов. Сначала количество предложенных слогов соответствует числу слогов в слове, затем количество слогов увеличивается, и учащемуся надо выбрать те, из которых можно составить слово. Кроме этого на начальных этапах предъявляется изображение предмета, название которого составляется. После выполнения заданий компьютерной игры предлагаются задания в рабочей тетради, которые аналогичны заданиям в компьютерной игре. Из предложенного перечня слогов надо составить слово и написать его в указанных клеточках внизу страницы.

Блок «Слово заблудилось» направлен на формирование умения читать слова и понимать их значение. В компьютерной игре предлагается ряд слов (существительных). Учащимся надо

прочитать слова, понять их значение и правильно соотнести с предложенными прилагательными. При наличии трудностей учащийся может воспользоваться помощью, когда слова будут озвучены. Прилагательных предлагается больше, чем существительных. Рабочая тетрадь используется в данном случае как средство закрепления материала. На основе прочтения слов надо соединить те из них, которые связаны между собой.

Блок «Путаница» направлен на формирование умения составлять слова из букв. Компьютерная игра предлагает несколько картинок, на которых изображены различные предметы. Учащемуся следует собрать из букв расположенных вокруг картинок, название изображенных предметов. При этом число предлагаемых букв больше, чем число букв в заданном слове. Озвучивание в данной игре возможно только на этапе получения результата; учащийся может прослушать полученное слово. В рабочей тетради предлагаются аналогичные задания, но учащимся надо вписать буквы под картинкой соответствующим цветом (согласные и гласные).

Блок «Составь предложение» направлен на формирование умения составлять предложение и понимать его смысл. Компьютерная игра предполагает наличие на экране слов и сюжетной картинки, в соответствии с которой надо составить предложение из слов. Озвучивание возможно как на этапе прочтения отдельных слов, так и на этапе прочтения уже составленного предложения. Потом содержание задания остается таким же, но убирается сюжетная картинка. В рабочей тетради предлагаются аналогичные задания, но учащимся надо вписать слова в соответствующие ячейки.

В заданиях компьютерной игры используется форма контроля: при правильном ответе выскакивает звуковое поощрение («Молодец» / «Умница»), при наличии ошибки – характерный щелчок (взрыв, шум и т.д.), свидетельствующий о неверном выборе, что позволит учащемуся исправить допущенную ошибку, проанализировав задание еще раз.

Использование разработанной игры позволит рассмотреть сложный материал поэтапно; при необходимости вернуться к определенному материалу неоднократно. Также в ходе игры можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. Использование анимационных эффектов в компьютерной игре способствует повышению интереса учащихся к занятиям по развитию понимания текста.

Задания учебно-методического обеспечения направлены не только на развитие понимания текста, но и на развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения) у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Следует отметить, что компьютерная игра выступает лишь как часть, элемент коррекционного занятия или урока. Внимание учащихся с тяжелыми нарушениями речи неустойчиво, концентрация находится на низком уровне. Поэтому необходимы были частые смены видов деятельности, что и достигается благодаря использованию компьютерной игры.

По сравнению с традиционной формой проведения урока использование компьютерных игр позволяет эстетично и компактно использовать наглядность, повышает активность учащихся на занятии, реализует коррекцию нарушенных процессов. Рабочая тетрадь при этом обеспечивает закрепление формируемых умений.

The obtained data allow to speak about the need for a targeted correctional work. For its implementation we anticipate the development of teaching software, including computer game and workbook.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 286 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб. : Союз, 1998. – 224 с.
4. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р. Е. Левина. – М. : Аркти, 2005. – 222 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 153 с.

Ю. Г. Стецкевич*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАНСПОРТЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной статье представлены результаты изучения сформированности представлений о транспорте у учащихся III класса вспомогательной школы. Изложена структура и содержание электронного средства обучения по формированию представлений о транспорте у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Информатизация системы образования на данном этапе развития общества предполагает «процессы создания единого информационного пространства системы образования и внедрения информационных технологий во все виды и формы деятельности структур образования, трансформация на этой основе существующих и формирование новых образовательных моделей» [2, с. 11]. Характеризуя тенденции развития специального образования Республики Беларусь на современном этапе, А. М. Змушко в качестве одной из перспективных тенденций отмечает разработку и внедрение компьютерных программных продуктов для обучения учащихся с особенностями психофизического развития [1, с. 340]. В настоящее время в процессе обучения учащихся с особенностями психофизического развития педагоги все чаще используют электронные средства обучения, что дает возможность успешнее решать образовательные и коррекционные задачи. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих особенности и закономерности развития детей, позволит повысить эффективность обучения [4, с. 32].

Цель статьи – охарактеризовать структуру и содержание электронного средства обучения по формированию представлений о транспорте у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе.

Для выявления сформированности представлений о транспорте и выделения основных затруднений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте принимали участие 6 учащихся III класса с интеллектуальной недостаточностью и 6 учащихся III класса с нормальным интеллектуальным развитием.

Результаты эксперимента показали, что учащиеся III класса с нормальным интеллектуальным развитием показали высокие результаты по всем диагностическим заданиям. Большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком и среднем уровнях правильности и самостоятельности выполнения заданий, преобладает самостоятельность репродуктивного характера с механическим копированием нерациональных способов при выполнении диагностических заданий.

Наибольшие затруднения учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывали при заполнении карты-лото, предполагающей одновременный анализ и учет разных видов транспорта. У них отмечалась недостаточная сформированность практических действий, что связано с неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. Действия с предметами у учащихся часто носили импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имели познавательного значения.

Сложными для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказались задания, требующие словесно-логического мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенную группу транспорта, учащиеся не все могли правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой транспорт является лишним в определенной группе. Еще более сложной задачей для учащихся с интеллектуальной недостаточностью являлось объединение предметов на основе выявленной общей, существенной для этого ряда объектов черты. Выполняя подобное задание, учащиеся ориентировались на случайные признаки, т.е. действовали необоснованно, вопреки логике вещей.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы по формированию представлений о транспорте у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В настоящее время в нашей стране ведется внедрение компьютерной техники в качестве нового средства обучения детей с особенностями психофизического развития. Обучающий и коррекционный эффект уроков с использованием компьютеров при обучении учащихся, по мнению И. А. Никольской [3], достигается за счет естественной индивидуализации основных параметров учебного процесса: доступности, скорости, объема и степени дозирования материала, меры, вида помощи и пр.

Организовывая работу с использованием электронных средств обучения, педагогу необходимо учитывать специфику нарушений обучающихся. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью характеризуются малым объемом представлений об окружающем мире. Это обусловлено узостью и недифференцированностью зрительного восприятия, малым объемом памяти, стереотипностью и тугоподвижностью процессов мышления, трудностью осуществления анализа, синтеза, сравнения и обобщения, повышенной отвлекаемостью и неспособностью произвольно сосредотачивать внимание. Использование электронных средств обучения позволит повысить у учащихся с интеллектуальной недостаточностью мотивацию, вызвать у них интерес, что в целом окажет положительное влияние на усвоение материала.

Для формирования представлений о транспорте у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами было разработано электронное средство обучения (компьютерная программа в Power Point) для использования на уроках «Человек и мир». Компьютерная игра представляет собой электронно-развивающий практикум под названием «В мире транспорта», который сочетает в себе текст, графику, звук, видеофрагменты, иллюстрации. Переход по слайдам оснащен гиперссылками и кнопками управления, понятными для учащихся.

Компьютерная игра направлена на решение следующих задач:

- учить различать и называть разные виды транспорта (наземный, водный, воздушный);
- формировать знания о многообразии видов транспорта;
- формировать знания о правилах поведения в транспорте;
- развивать зрительное восприятие;
- развивать наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Практикум состоит из подготовительного и коррекционного блоков.

В состав подготовительного блока входят следующие разделы:

1) раздел «Формирование представления о транспорте», который направлен на знакомство с транспортом по группам (наземный, воздушный и водный) в виде загадок с озвучиванием в качестве подсказок. Таким образом, достигается прочное усвоение материала перед его практическим выполнением, что является особенно важным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

2) раздел «Развитие восприятия» предполагает наличие заданий, направленных на дифференцирование цвета в предметах, выделение в предмете составных частей: раскрасить картинку в виде транспорта по образцу в графическом редакторе Paint; соотнести заданный элемент, например, крылья, с необходимым видом транспорта; подобрать к транспорту соответствующую тень.

3) раздел «Развитие мышления» включает задания, предполагающие определение лишней картинки с изображением транспорта из предложенного набора; классификацию карточек с изображением транспорта в группы на основе заданного признака; название группы транспорта обобщающим понятием.

Коррекционный блок включает в себя задания, направленные непосредственно на формирование представлений о видах транспорта и закрепление данного материала.

Задание «Угадай транспорт» предполагает называние транспорта на основе словесной информации о нем. При наличии правильного ответа картинка помещается в соответствующую ячейку и звучит звуковой сигнал. После выполнения задания учащийся может просмотреть все

названные виды транспорта. Задание формирует у учащихся представления о транспорте, умение по описанию узнавать конкретный вид транспорта.

Задание «Правила пешеходов» предполагает наличие изображения сигналов светофора (красный, желтый и зеленый), одновременно с которыми появляется сюжетная картинка, отражающая позицию пешехода на пешеходном переходе. Учащемуся необходимо нажать на соответствующий сигнал светофора. Сюжетные картинки последовательно меняются.

Задание «Верно – неверно» направлено на формирование знания правил поведения пешеходов. На экране последовательно появляются сюжетные картинки, изображающие ситуации перехода проезжей части или местности. Если ситуация соответствует правилам поведения пешеходов, то учащийся нажимает на значок согласия (галочка на зеленом фоне), если не соответствует, – то на знак несогласия (крестик на красном фоне).

Задание «Исправь ошибку» направлено на формирование знаний о правилах поведения в общественном транспорте. Учащимся на экране демонстрируются сюжетные картинки с изображением ситуаций в общественном транспорте. Если эта ситуация соответствует правилам поведения, то учащийся нажимает на значок согласия (галочка на зеленом фоне), если не соответствует, – то на знак несогласия (крестик на красном фоне). После выполнения задания используется обсуждение ситуации совместно учащимися и учителем-дефектологом.

Задание «Подбери предметы» предполагает формирование умения определять предметы, необходимые для поездки в соответствующем виде транспорта. На экране демонстрируются картинки с изображением предметов (часы, билет, телефон, ручка, книга, деньги и т.д.). Учащимся необходимо выбрать только те, которые обязательно нужны при совершении поездки в предъявляемом виде транспорта.

Задание «Город – деревня» предполагает выбор учащимися транспорта, используемого в городской или сельской местности. На экране демонстрируется изображение транспорта и предлагается соотнести ее с сюжетной картинкой города или деревни.

Использование электронных средств обучения значительно расширяет возможности организации учебно-познавательного процесса, поскольку они могут выступать в качестве самостоятельных средств обучения либо являться вспомогательными средствами и дополнять традиционные средства, формы, методы и приемы работы с учащимися. Использование на уроке разработанной компьютерной игры позволит формировать мотивацию учащихся к выполнению заданий, организовывать новые формы взаимодействия в процессе обучения, облегчат процесс усвоения новых знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

The use of electronic means of teaching in a secondary school significantly affects the forms and methods of presentation of educational material, the form of interaction between students and teacher, as well as the methodology of the lessons. The computer game will allow you to generate in students with intellectual disabilities transport concepts and to improve the efficiency of teaching, «Man and world» in a special school.

Список литературы

1. Змушко, А. М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А. М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития : материалы Международной научной конф., Минск, 2223 окт. 2009 г. : в 4 ч. / Национальный институт образования ; гл. ред. Г. В. Пальчик. – Минск, 2010. – Ч. 2. – 339–344 с.
2. Кравчяня, Э. М. Основы информатики, компьютерной графики и педагогические программные средства : учеб. пособие / Э. М. Кравчяня. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 320 с.
3. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И. А. Никольская. – М. : Академия, 2011. – 144 с.
4. Савенок, Н. В. Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / Н. В. Савенок. – Минск : АПО, 2006. – 58 с.

А. В. Филон*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ИНТОНАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассматривается интонационный аспект читательской деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Предоставлена информация о таком понятии как «единица интонации» и ее компоненты, а так же перечислены особенности интонационных возможностей детей с тяжелыми нарушениями речи. Описана методика, которая позволяет выявить интонационную выразительность читательской деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

На современном этапе проблема интонационного оформления высказывания является актуальной в методике обучения русскому языку. Интонация при чтении неотделима от интонации в устной речи: звучащая речь оказывает влияние на особенности чтения, и наоборот. В работах Л. В. Бондарко [1], Е. А. Брызгуновой [2] и др. интонация рассматривается как супraseгментная единица, уточняются ее компоненты – мелодика, темп, тембр, ударение, интенсивность.

Единица интонации – интонома, или интонационная конструкция, создается в результате взаимосвязанной работы всех компонентов интонации, что служит для различения значений высказываний и передачи смысловой важности синтагм, составляющих высказывание. Каждая интонационная конструкция имеет центр, предцентровую и постцентровую части. Центр – слог, на уровне которого начинаются изменения компонентов интонации, значимые для выражения таких различий, как вопрос, утверждение, волеизъявление. Передвижение интонационного центра выражает смысловые различия внутри предложения и изменяет соотношение предцентральной и постцентральной частей [2].

Е. А. Брызгунова [2] выделила семь типов интонационных конструкций в зависимости от соотношения их частей. Различительными признаками интонационных конструкций являются направление тона на гласном центра и соотношение уровней тона составных частей. При сходстве направления и уровней тона в качестве различительных признаков используется длительность центров интонационных конструкций или усиление словесного ударения центра. Такое ударение возникает в результате большей напряженности артикуляции гласного, усиливающей отчетливость тембра. В речевом потоке каждый тип интонационных конструкций представлен рядом реализаций: нейтральных, характеризующих тот или иной тип конструкций при выражении смысловых отношений, и модальных, имеющих какую-либо особенность строения, предназначенную для выражения эмоционального отношения говорящего к высказываемому. Количество типов интонационных конструкций определяется их способностью противопоставлять высказывания, смысловые различия, которых несовместимы в одном и том же контексте. Это высказывания с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ [5].

Человек должен владеть интонационным богатством языка, важным не только для формирования культуры речи, но и для культуры общения.

Работа по формированию интонационной выразительности стимулирует развитие связной речи, позволяет избежать таких недостатков высказывания как нечеткость дикции, монотонность, нерасчлененность речи, замедленный или убыстренный темп, влияющих на понимание содержания и эмоционального смысла высказывания. Преодоление расстройств интонационной выразительности является необходимым элементом полноценного развития речи, подготовки детей к успешному школьному обучению, профилактики школьной дезадаптации различных категорий детей.

У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи помимо нарушений лексико-грамматического строя речи, в той или иной степени отмечается неспособность оформлять свою

речь просодическими элементами языка. Речь детей часто мало выразительна, монотонна, интонирование речевых высказываний затруднено. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаток интонационных средств, речь не выразительна и не эмоциональна. Для них характерно нарушение процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. Все это затрудняет не только речевую активность детей, но и достаточно негативно сказывается на общении с окружающими, задерживает формирование познавательных процессов и в связи с этим препятствует полноценному формированию личности. Практически для всех детей, имеющих тяжелые нарушения речи при чтении очень сложно передать характер героев, понять содержание произведения, а отсюда и непонимание текста учащимися. В связи с этим необходимо целенаправленно и дифференцированно строить работу по воспитанию правильной интонации как важнейшего компонента нормированной речи.

Ограничение интонационных возможностей детей с тяжелыми нарушениями речи обусловлено рядом особенностей:

- нечетким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз;
- трудностями восприятия и воспроизведения логического ударения;
- трудностями восприятия и воспроизведения ритмических структур;
- некоторыми изменениями темпо-ритмической организации речи;
- ограниченными возможностями голоса.

Для изучения состояния интонационной выразительности читательской деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи можно использовать методику, состоящую из пяти заданий [5].

Задание № 1 направлено на выявление умения воспроизводить основные интонационные конструкции. Инструкция: «Послушай внимательно и повтори за мной отдельно каждое предложение».

1. Сегодня светит солнце.
2. Как твои дела?
3. Дети любят играть?
4. А мама придет?
5. Какой ты молодец!

При ответах фиксируется адекватность воспроизведения интонации. Оценка результатов:

- все интонационные конструкции правильно воспроизведены – 2 балла;
- модулирует высоту тона при воспроизведении 1–2 фраз – 1 балл;
- при воспроизведении интонационных конструкций не отмечается модуляция высоты тона – 0 баллов.

Задание № 2 направлено на выявление способности детей воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы. Инструкция: «Произнеси за мной одну и ту же фразу с разной интонацией: удивленно, радостно, грустно».

1. Завтра будет дождь.
2. Завтра будет дождь?
3. Завтра будет дождь!

Оценка результатов:

- все интонационные конструкции воспроизведены адекватно – 2 балла;
- адекватно воспроизведены 1–2 фразы – 1 балл;
- не выявлена адекватность воспроизведения интонации фразы – 0 баллов.

Задание № 3 направлено на определение сформированности умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т.е. продуцировать логическое ударение. Инструкция: «Я скажу предложение и голосом выделю в нем «главное» слово. Слушай внимательно, повтори предложение и тоже выдели в нем «главное» слово».

1. Вова рисует машину.
2. Вова рисует машину.
3. Вова рисует машину.

В протоколе фиксируется наличие и место ударного слова. Оценка результатов:

- во всех фразах правильно поставлено логическое ударение – 2 балла;
- логическое ударение правильно поставлено в 1–2 фразах – 1 балл;
- ребенок не изменяет логическое ударение во фразах – 0 баллов.

Задание № 4 направлено на исследование воспроизведения по подражанию ритмической структуры услышанного (повтор ритмичных ударов). Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно так же». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

- простые ритмы – Ш, Ш, Ш, Ш, Ш. Если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают;
- сложные ритмы – Ш I I, I II II, I III I, II III I. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценка результатов:

- выполнены оба задания – 2 балла.
- выполнены только простые ритмы – 1 балла.
- не выполнено ни одного задания – 0 баллов.

Задание № 5 направлено на исследование воспроизведения отраженного темпа речи. Ребенку предлагается прослушать предложения и повторить их в том же темпе. Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной предложения точно так же».

1. Весной тает снег и бегут ручьи (нормальный темп)
2. Самолет построим сами и помчимся над полями (быстрый темп)
3. Улитка носит свой домик на спине (медленный темп)

Оценка результатов:

- все фразы повторил верно – 2 балла;
- темп изменяет незначительно – 1 балл;
- задание недоступно – 0 баллов.

Таким образом, интонация – это очень сложное, многогранное явление, под которым понимают совокупность средств организации звучащей, устной речи. А у учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается значительное отставание в формировании интонационных компонентов речи. Комплексное изучение интонационных аспектов читательской деятельности должно включать обследование умения воспроизводить основные интонационные конструкции, способности детей воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы, умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, воспроизводить по подражанию ритмические структуры услышанного (повтор ритмичных ударов), воспроизведения отраженного темпа речи.

In this article, the intonational aspect of the reader activity of students with severe speech disorders is considered. The information on such concept as "unit of intonation" and its components is given, as well as features of intonational possibilities of children with severe speech disorders are listed. A technique is described that makes it possible to reveal intonational expressiveness of students' reading activity with severe speech disorders.

Список литературы

1. Бондарко, Л. В. Основы общей фонетики / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. – Л. : СПбГУ, 1983. – 152 с.
2. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – Изд. 6-е – М. : Русский язык, 1983. – 281 с.
3. Зайцева, Л. А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев, С. Ф. Левяш, И. Н. Ясова. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2005. – 74 с.
4. Репина, З. А. Актуальные проблемы фонологии в коррекционной педагогике / З. А. Репина, Е. А. Ларина // Специальное образование. – 2011. – № 2. – С. 21–26.
5. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 224 с.

А. И. Хомич

Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье описаны особенности формирования навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Выявлен уровень сформированности навыков социального взаимодействия дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Представлены методические рекомендации по формированию навыков социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие представляет собой сложный феномен, включающий межличностное или межгрупповое взаимодействие между субъектами, которое является основой межличностных (межгрупповых) отношений, реализуемых посредством общения. Основными навыками социального взаимодействия являются: коммуникативные навыки, навык самостоятельного и ответственного поведения, навык установления контактов со сверстниками и способность их поддерживать; принимать участие в коллективных делах, принимать и оказывать помощь; согласовывать и координировать свои действия и мнения с действиями и мнениями сверстников, договариваться со сверстниками в конфликтной ситуации.

Благодаря социальному взаимодействию ребенок знакомится с социальным миром и приобретает навыки поведения и отношений. Основу социального опыта в дошкольном возрасте традиционно закладывает семья, выполняя свои важнейшие функции по социализации ребенка. Расширение и обогащение социального опыта ребенка происходят в процессе его общения со сверстниками. В дошкольном возрасте социальное взаимодействие осуществляется в различных видах деятельности, однако приоритет принадлежит игровой деятельности. Игра выступает как способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребенка с обществом; игра является средством моделирования системы социальных отношений, освоения социальных ролей, ценностей и моделей поведения.

Формирование навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста осуществляется в процессе общения со сверстниками, воспитателем, родителями. Целенаправленная работа по формированию навыков социального взаимодействия в условиях дошкольного учреждения осуществляется с использованием коррекционно-развивающих программ. Такие программы преследуют цели формирования социальных представлений об окружающих людях (взрослых и сверстников); о социальных отношениях; формирования навыков выполнения совместных действий с другими людьми в игровой, продуктивной, сценической деятельности, а также в индивидуальной работе.

Проблемой выявления путей формирования навыков социального взаимодействия у дошкольников с нарушениями речи занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи. В работе Т. Ю. Щербаковой [2] процесс формирования навыков социального взаимодействия осуществляется на основе реализации коррекционно-педагогического комплекса, направленного на формирование социальных представлений о себе, об окружающих людях (взрослых и сверстников), а также о социальных отношениях. В результате применения такого комплекса:

- развивается восприятие сверстника как объекта взаимодействия;
- формируется игровая кооперация;
- формируется произвольность коммуникативных навыков, языковой и коммуникативной компетенции.

В исследовании Н. А. Кузнецовой [1] выявлены педагогические условия, обеспечивающие формирование навыков социального взаимодействия у старших дошкольников с нарушениями речи:

– целенаправленное создание педагогических ситуаций по ознакомлению детей с образцами межличностного взаимоотношения, способствующих закреплению этих образцов в деятельности;

– создание в дошкольном учреждении установки на положительные взаимоотношения всех детей, независимо от уровня их развития на основе принципа безусловной ценности и значимости каждого ребенка

– включение в содержание обучения и воспитания задач, способствующих формированию социального взаимодействия как интегрального качества личности;

– мониторинг уровня социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного учреждения;

– повышение компетентности педагогов по вопросам особенностей развития детей с тяжелыми нарушениями речи;

– педагогическая поддержка детей с тяжелыми нарушениями речи.

Уровень сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Они характеризуется меньшим кругом общения, меньшей интенсивностью общения между сверстниками, более выраженной избирательностью общения (предпочтение в контактах с детьми своего пола), сниженной потребностью в контактировании, неустойчивостью игровых объединений.

Старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют более низкий уровень эмоциональной вовлеченности в деятельность сверстника, чем старшие дошкольники с нормальным речевым развитием. Для старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в большей степени свойственно полное отсутствие эмоционального отношения к сверстнику, равнодушие. Для большей части из них свойственны преимущественно нейтральные проявления, пассивность, безразличная реакция в отношении помощи сверстнику; а также неадекватная реакция на поощрение и наказание взрослого. Старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют более низкий уровень способности уступить сверстнику, характеризуются более низкой способностью делиться со сверстниками по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием.

Работу по формированию навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи целесообразно выстраивать с учетом следующих особенностей:

– создание условий для становления эмпатического взаимодействия в среде дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;

– включение дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в различные коммуникативные ситуации для развития умений учитывать особенности поведения партнера;

– создание условий для развития эмпатии, умения проявлять отзывчивость, сопереживание, чувствовать и понимать настроение другого.

Основными задачами по формированию навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи являются:

– развитие коммуникативных навыков и диапазона способов общения посредством разнообразия принимаемых ролей;

– развитие субъективной значимости сверстника для дошкольника, которая проявляется в общем интересе к другому;

– развитие эмоциональной вовлеченности в действия и поведение сверстника, в творческую общегрупповую деятельность;

– развитие эмпатии, способности к сочувствию и сопереживанию, что проявляется в реакции на успехи и неудачи сверстника;

– развитие просоциального поведения – поведения, направленного на сверстника, которое предполагает способность уступить, оказать помощь;

– развитие у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи активности и целеустремленности во взаимодействии в процессе выполнения общих групповых заданий.

Необходимо внимательное и грамотное руководство детским коллективом со стороны воспитателя, которое предполагает:

- организацию продуктивного взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи в различных видах деятельности;
- обучение коммуникативным навыкам детей с тяжелыми нарушениями речи;
- привитие моральных норм и правил поведения, общения;
- повышение социального статуса ребенка с тяжелыми нарушениями речев в группе путем выявления и развития его актуальных и потенциальных возможностей;
- создание положительной эмоциональной атмосферы в детском коллективе;
- стимулирование и активизация детского общения, которое играет неопределимую роль в процессе развития личности ребенка.

Условиями по формированию навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи являются:

- учет психолого-педагогических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи;
- учет формирующейся потребности в общении со взрослыми и сверстниками;
- формирование навыков социального взаимодействия в совместной деятельности;
- формирование навыков социального взаимодействия основе игровой деятельности.

При создании условий по формированию навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи необходимо учитывать психолого-педагогические особенности этих детей:

- отставание в формировании психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи;
- низкий уровень познавательного развития;
- нарушения эмоционально-волевой и двигательной сфер;
- особенности игровой деятельности: низкая речевая активность в ходе игр, неумение организовать сюжетно-ролевую игру, отказ от участия в играх вербального характера;
- трудности в процессе общения с окружающей действительностью;
- трудности в налаживании совместной деятельности с другими детьми;
- сниженная активность во всех видах деятельности, что может явиться причиной несформированности коммуникативных навыков способностей этих детей.

Таким образом, уровень сформированности навыков социального взаимодействия у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Они характеризуется меньшим кругом общения, меньшей интенсивностью общения между сверстниками, более выраженной избирательностью общения (предпочтение в контактах с детьми своего пола), сниженной потребностью в контактах, неустойчивостью игровых объединений. Предложенные методические рекомендации могут быть использованы в работе учителя-дефектолога, воспитателя и других специалистов по формированию навыков социального взаимодействия с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи.

In this article features of formation of skills of social interaction at preschool children with heavy violations of the speech are described. Level of formation of skills of social interaction of preschool children with heavy violations of the speech is revealed. Methodical recommendations about formation of skills of social interaction are developed.

Список литературы

1. Кузнецова, Н. А. Развитие социального взаимодействия старших дошкольников в условиях интегрированного обучения / Н. А. Кузнецова // Научное обозрение. – 2012. – № 2. – С. 17–73.
2. Щербакова, Т. Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. Ю. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 18 с.

Д. Г. Швабович

Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПО ТЕМЕ «ОДЕЖДА. ОБУВЬ. ГОЛОВНЫЕ УБОРЫ» У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

В статье представлены диагностические задания и анализ результатов исследования по выявлению особенностей словарного запаса по тематике «Одежда. Обувь. Головные уборы» у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир» в I классе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с особенностями психофизического развития, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на формирование психической деятельности. При работе с такими детьми специалист создает условия для формирования словаря, что составляет основу для познания окружающего мира, развития личности в целом. Без глубокого знания особенностей развития словарного запаса трудно представить дальнейшее решение научных и практических вопросов в специальной педагогике, создание адекватных эффективных средств воспитания и обучения детей данной категории.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что вопрос активизации словарного запаса школьников вызывает большой интерес у исследователей. Данный вопрос был отражен в исследованиях А. Г. Зикеева [1], Л. Ф. Спириной [5], А. В. Ястребовой [6], А. Г. Зикеева [2], Л. А. Пантелеевой [4], Ю. Д. Мичковой [3] и др.

При тяжелых нарушениях речи наблюдаются существенные нарушения количественной и качественной характеристики словарного запаса. Поэтому представляется очень важным диагностика особенностей лексической стороны речи. Результаты диагностики позволят внести изменения и дополнения в коррекционную работу. В результате целенаправленной коррекционной работы будет повышаться уровень развития лексического строя речи.

Цель данной статьи – охарактеризовать сформированность словарного запаса учащихся с тяжелыми нарушениями речи по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» в I классе.

Для выявления сформированности лексической стороны речи нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 10 детей 7–8 лет с тяжелыми нарушениями речи.

При проведении исследования нами были использованы шесть диагностических заданий:

- диагностическое задание «Назови картинку», направленное на выявление объема словарного запаса;
- диагностическое задание «Угадай по описанию», направленное на выявление объема предметного словаря;
- диагностическое задание «Классификация», направленное на выявление умения классифицировать одежду, обувь и головные уборы;
- диагностическое задание «Описание одежды, обуви или головных уборов», направленное на выявление умения рассказывать о характерных свойствах описываемых предметов;
- диагностическое задание «Словарь признаков», направленное на выявление умения образовывать прилагательные;
- диагностическое задание «Словарь антонимов», направленное на выявление умения образовывать антонимы.

Содержание всех диагностических заданий было разработано нами в рамках лексической темы «Одежда, обувь и головные уборы».

Анализ полученных в ходе обследования результатов позволил выявить сформированность словарного запаса у учащимися с тяжелыми нарушениями речи (рисунок).

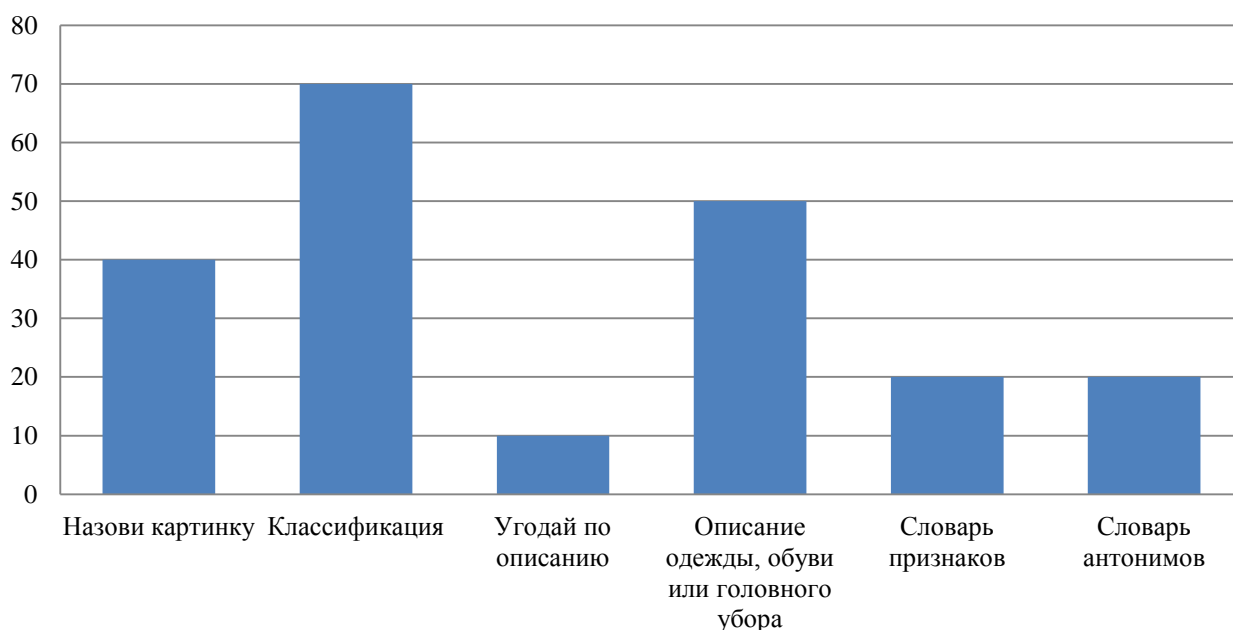


Рисунок – Показатели правильного и самостоятельного выполнения диагностических заданий учащимися с тяжелыми нарушениями речи

При проведении диагностики никто из учащихся не показал высокий уровень словарного запаса. Самым легким заданием для учащихся было задание «Классификация». Они смогли разделить одежду, обувь и головные уборы на группы в зависимости от поры года.

В диагностическом задании «Угадай по описанию» учащиеся должны были на основе перечисленных свойств и признаков узнать предмет и назвать его. Данное задание вызвало наибольшие затруднения у учащихся. Правильно и самостоятельно выполнить данное задание смогли только 10 % детей (1 учащийся) с тяжелыми нарушениями речи. Трудности выполнения данного задания были обусловлены малым активным словарным запасом. Наиболее трудными предметами одежды, обуви, головных уборов для узнавания были «пиджак», «рубашка»; предметы «платье», «шапка», «шарф» узнавались легко. Когда в качестве помощи предлагался перечень нескольких предметов одежды, обуви и головных уборов (использование пассивного словарного запаса), учащиеся с тяжелыми нарушениями речи выбирали из предложенного перечня правильное название.

Диагностическое задание «Словарь антонимов» правильно выполнили 20 % учащихся. Данное задание предусматривало то, что ребенку необходимо было подобрать антоним к названному элементу одежды или обуви. Затруднения при ответах вызывало незнание антонимов. Меньшее количество ошибок прослеживалось у детей при подборе антонима к слову «длинный». При выполнении задания по отношению к остальным словам (светлый, летняя, яркие) дети испытывали затруднения.

Выполнение диагностического задания «Словарь признаков» заключалось в том, что учащимся предлагалось назвать признаки конкретного предмета одежды, обуви или головных уборов. У учащихся проявлялись такие трудности, как не знание признаков одежды, обуви, головных уборов; не могли в правильной форме назвать признак, неумение назвать элемент предъявленного предмета одежды, обуви, головных уборов. Учащиеся показывали на картинке определенный элемент, но не могли подобрать к нему необходимое слово.

Диагностическое задание «Описание одежды, обуви или головного убора» смогли выполнить 50 % учащихся. Суть задания состояла в том, чтобы описать предмет, опираясь на предметные картинки с изображением определенного элемента одежды, обуви или головного убора. Затруднение при ответах вызывало незнание частей предметов одежды, обуви или головного убора, что обусловлено малым активным словарным запасом.

Диагностическое задание «Назови картинку» направлено на изучение объема словарного запаса учащихся в рамках темы «Одежда. Обувь. Головные уборы». Учащимся было необходимо назвать то, что изображено на предметной картинке. С данным диагностическим заданием не смогли справиться все учащиеся. Это говорит о том, что объем словарного запаса учащихся в рамках темы «Одежда. Обувь. Головные уборы» является недостаточным и находится на уровне формирования.

Проведенное исследование позволило выделить проявления словарного запаса, характерные для учащихся 7-8 лет с тяжелыми нарушениями речи:

- замена названия части предмета названием целого предмета;
- затруднения в подборе правильных антонимов;
- незнание некоторых слов;
- замены слов, относящихся к одному семантическому полю;
- затруднения в назывании изображенного на предложенных картинках;
- трудности при подборе прилагательных;
- скудность и однообразие в подборе прилагательных;
- бедность в выражениях качественных признаков, неточность высказываний.

Недостаточный запас слов приводит к стереотипному однообразию в речи, к частому употреблению одной и той же группы слов. На основании полученных результатов можно выделить направления коррекционной работы, которые будут способствовать формированию словарного запаса и расширять объем представлений об окружающем мире у учащихся с тяжелыми нарушениями речи:

- развитие фонематического восприятия;
- развитие мышления;
- расширение словарного запаса;
- уточнение, систематизация содержания ранее усвоенных слов;
- развитие связной речи учащихся.

Проведение целенаправленной коррекционной работы позволит повысить объем словарного запаса, возможность использования его при выполнении практической деятельности и в процессе общения и взаимодействия с окружающими. Это создаст основу для расширения представлений учащихся с тяжелыми нарушениями речи об окружающем мире.

The identification of the level of vocabulary in students with severe speech disorders allows to determine the main directions of correctional work that will provide the Foundation for successful learning and socialization in society.

Список литературы

1. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
2. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – 3-е изд., исправленное. – М. : Академия, 2007. – 198 с.
3. Мичкова, Ю. Д. Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. Д. Мичкова ; Московский городской педагогический университет. – М., 2015. – 185 с.
4. Пантелеева, Л. А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия. – 2005. – №2 (8). – С. 40–45.
5. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (IV классы) / Л. Ф. Спирина ; Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
6. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1996. – 176 с.

О. К. Шумель

Гродно, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

В статье рассматриваются результаты формирующего эксперимента по формированию временных представлений у детей 6–7 лет с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с использованием разработанной компьютерной игры «Времечко».

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в старшем дошкольном возрасте имеют низкий уровень знаний, умений и навыков в различных областях и не могут самостоятельно без соответствующего обучения и воспитания восполнить пробелы в знаниях. Временные представления детей данной категории в дошкольном возрасте развиваются медленно, в процессе длительных наблюдений и накопления жизненного опыта. Они смешивают понятия время года и месяц, не умеют полно перечислить отличительные признаки. При описании зимы и лета они опираются лишь на 2–3 признака. Часто путают осень и весну, потому что они имеют сходные явления.

Вопросы изучения особенностей формирования временных представлений и понятий у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) были освещены в работах Н. Ю. Боряковой [1], С. Г. Шевченко [4], Т. А. Шорыгиной [5] и др.

Цель данной статьи – изложить содержание и результативность проведения формирующего эксперимента по формированию временных представлений у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в старшем дошкольном возрасте.

Проведенный нами констатирующий эксперимент, направленный на исследование уровня сформированности временных представлений у детей 6–7 лет с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с использованием диагностических заданий, основанных на материалах Т. Д. Рихтермана [2] и Т. И. Тарабаринной [3], показал, что наиболее сформированными оказались представления о частях суток и представления о временах года. На низком уровне находятся представления о месяцах и представления о днях недели. Также имеются трудности понимания и использования в собственной речи понятий «вчера», «сегодня», «завтра».

На основе полученных результатов нами было определено содержание коррекционно-развивающей работы по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), реализуемое по следующим направлениям: развитие временных представлений, формирование словесно-логического мышления, развитие восприятия, развитие мелкой моторики пальцев кисти рук. Для обеспечения эффективности формирующего эксперимента была разработана компьютерная игра «Времечко», включающая в себя следующие блоки: «Месяцы», «Когда это бывает?», «Веселый паровозик», «Части суток», «Когда мы это делаем?». Игры, представленные в данных блоках, направлены не только на формирование временных представлений у детей 6–7 лет с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), но и на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления).

Коррекционные занятия с использованием компьютерной игры проводились в игровой форме и длились около 15–20 минут. При их разработке учитывались индивидуальные и возрастные особенности детей дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Коррекционные занятия были проведены с детьми экспериментальной группы. Контрольная группа выступала как критерий для оценки эффективности проводимой коррекционной работы.

После проведения формирующего эксперимента для проверки эффективности коррекционной работы по формированию временных представлений у детей 6–7 лет с

нарушениями психического развития (трудностями в обучении) был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого детям экспериментальной и контрольной групп предлагались диагностические задания, основанных на материалах Т. Д. Рихтермана [2] и Т. И. Тарабаринной [3]. Материалы заданий были аналогичны содержанию констатирующего эксперимента.

При оценивании результативности заданий детей мы руководствовались следующими критериями:

- правильность выполнения – возможность достигнуть поставленной цели и выполнить предлагаемое задание;
- самостоятельное выполнение – возможность выполнять задание самостоятельно либо с помощью экспериментатора.

В ходе оценки эффективности проводимой коррекционной работы нами оценивалась динамика показателей сформированности умений по следующим блокам: части суток (умения определять части суток и их последовательность по картинкам с действиями людей, определять части суток и их последовательность по картинкам с природой, вставлять пропущенное слово по смыслу (утро, день, вечер, ночь); понимание и использование в собственной речи понятий «вчера», «сегодня», «завтра» (умение определять день по отношению к событиям (вчера, сегодня, завтра, исправлять ошибки в предложениях, связанные с использованием слов «вчера», «сегодня», «завтра»); представления о временах года (умение называть время года, определять по картинке времена года, определять последовательность времен года); представления о месяцах (умение называть месяцы каждого времени года, определять последовательность месяцев, определять количество месяцев в году, выбирать карточки с названиями зимних и весенних месяцев); представления о днях недели (умение называть дни недели по порядку, умение правильно называть, какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра, умение определять по карточкам последовательность дней недели, которые изображены кругами).

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил сделать вывод о динамике показателей сформированности временных представлений у детей 6–7 лет с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (рисунок).

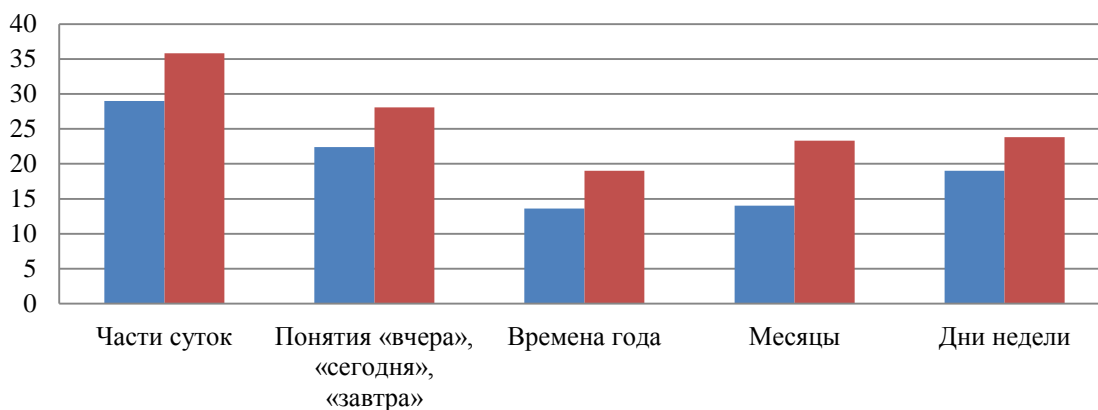


Рисунок – Сравнительный анализ показателей сформированности временных представлений в экспериментальной и контрольной группах после формирующего эксперимента

Умение определять части суток с действиями людей по картинке так же, как и до проведения формирующего эксперимента характеризовалось высокими показателями у детей как контрольной, так и экспериментальной групп. По основным умениям наблюдались существенные различия. Так, умение определять части суток и их последовательность по картинке с природой у детей контрольной группы характеризовалось отсутствием положительной динамики. У детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента отсутствовали трудности выполнения данного задания. Сформированность умения вставлять пропущенное слово, обозначающее части суток, по смыслу в предложение характеризовалось низким уровнем у детей как контрольной, так и экспериментальной групп. Однако у детей

экспериментальной группы в отличие от контрольной отмечалась незначительная положительная динамика в сформированности данного умения.

Умение определять день по отношению к событиям (вчера, сегодня, завтра) у детей экспериментальной группы после формирующего эксперимента было сформировано на более высоком уровне, чем у детей контрольной группы. Умение исправлять ошибки в предложениях, связанные с использованием слов «вчера», «сегодня», «завтра» у детей контрольной и экспериментальной группы после формирующего эксперимента характеризовалось практически одинаковым уровнем сформированности.

Умения, характеризующиеся опорой на представления о временах года, существенно различались у детей экспериментальной и контрольной групп. После проведения формирующего эксперимента дети контрольной группы продолжали испытывать затруднения при определении таких пор года, как осень и весна, при определении последовательности времен года. У детей экспериментальной группы после формирующего эксперимента данные затруднения отсутствовали. На высоком уровне у детей обеих групп было сформировано умение определять времена года по сюжетной картинке.

Умения, предполагающие опору на знание месяцев, характеризовались незначительной положительной динамикой у обеих групп. Дети испытывали затруднения при назывании месяцев года, при определении их последовательности. Однако у детей экспериментальной группы количество ошибок было значительно меньше по сравнению с контрольной группой. При использовании помощи взрослого дети экспериментальной группы достаточно успешно справлялись с предлагаемыми заданиями.

Умения, связанные с представлениями о днях недели, у детей экспериментальной группы после формирующего эксперимента были сформированы на более высоком уровне. Они без ошибок называли дни недели при опоре на наглядность и словесную помощь взрослого. Дети контрольной группы продолжали испытывать существенные трудности при выполнении заданий, учитывающих представления о днях недели.

Таким образом, данные проведенного исследования указывают на то, что у детей 6–7 лет с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при использовании компьютерной игры «Времечко» была отмечена положительная динамика в уровне сформированности временных представлений и умений применять их на практике. Игра способствует не только успешному и быстрому формированию временных представлений, но и эффективному закреплению данных представлений.

The analysis of the experiment results allowed to talk about the positive impact of the conducted correctional work on the formation of the provisional representations in children with disorders of mental development (learning difficulties). All indicators of development temporary views in children of the experimental group showed positive.

Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. 1 год обучения / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном- пресс, 2002. – 64 с.
2. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 45 с.
3. Тарабарина, Т. И. Детям о времени : попул. пособие для родителей и педагогов / Т. И. Тарабарина, Е. И. Соколова. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.
4. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
5. Шорыгина, Т. А. Беседы о пространстве и времени / Т. А. Шорыгина. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 96 с.

В. А. Янулевич

Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье описаны особенности развития монологической речи у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыты основные трудности, с которыми сталкивается учащийся с тяжелыми нарушениями речи в процессе овладения основными компонентами языковой системы. Обоснована актуальность и необходимость проведения коррекционной работы по устранению недостатков монологической речи.

Современная система образования базируется на компетентностном подходе. Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание [2]. Содержательное наполнение коммуникативной компетенции предполагает хороший уровень развития связной речи. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с речевыми нарушениями, в том числе с тяжелыми нарушениями речи. Тяжелые нарушения речи (далее – ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока, отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети с ТНР обладают ограниченным речевым запасом, для речи характерно своеобразие лексической, грамматической и произносительной сторон. Все это обуславливает ограничение в общении с окружающими, что приводит к трудному положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. У таких детей возникает вторичное отставание психики. Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У этой категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального, снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. Дети с ТНР быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность. Они долго не включаются в выполнение задания. Имеются нарушения эмоционально-волевой сферы. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, что позже выливается в проблемы формирования у таких детей связной и информативной монологической речи.

У учащихся с ТНР отмечаются трудности в учебной деятельности. Тяжесть речевого нарушения обуславливает особенности в овладении грамотой, в понимании арифметических задач, ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме. Все это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

Одной из важных проблем учащихся с ТНР является нарушение формирования компонентов речевой системы, в том числе и связной речи. Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Она предполагает овладение богатым словарным запасом, усвоение языковых законов и норм, а также практическое их применение,

умение пользоваться усвоенным языковым материалом, умение полно, связно, последовательно и понятно для окружающих передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст. Развитие связной речи является важным условием успешности обучения ребенка в школе.

Одним из видов связной речи, является монологическая речь. Монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Успех в речевом развитии определяет результативность усвоения школьных дисциплин, создает предпосылки для активного и осмысленного участия в общественной жизни, вооружает детей необходимыми навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

Вопросы формирования связной монологической речи детей школьного возраста с нормальным речевым развитием рассматриваются в работах М. С. Лаврик [1], О. С. Ушакова [2], Л. П. Федоренко [3] и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2–3 лет. С 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя речи.

Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ТНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – нарушения формирования лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока. Наличие у детей вторичных нарушений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у детей с ТНР значительно отстает от нормы, самостоятельная связная монологическая речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения. В связи с этим формирование связной монологической речи младших школьников с ТНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. При пересказе текстов дети с ТНР ошибаются при передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц. Творческое рассказывание детям с ТНР дается с большим трудом. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательности сюжета. Все это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы [1].

Подготовительная работа начинается в букварный период и проводится на протяжении всего учебного года. Для этого используются сюжетные раздаточные картинки по развитию не просто речи, а по развитию связной речи и сюжетные картинки, данные в учебниках. Такая работа приближает учащихся к связному рассказу. Работа по развитию речи требует разнообразных приемов и средств. В процессе занятий многократно меняется учебная ситуация и мотивы речи. Учащиеся то высказываются свободно, то выполняют «жесткое задание» (Л. В. Занков), которое дисциплинирует мысль и направляет в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию связной речи необходимо считать и то, и другое. Учитывать содержательной, логичной, ясной и правильной речи надо ежедневно на всех уроках русского языка и литературного чтения. При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены. Более сложным видом упражнений в связной речи являются устные рассказы. Такая работа помогает учащимся осознать, что содержание рассказа надо передавать последовательно, логично, правильно строить предложения, подготавливает к письменным сочинениям.

Для развития связной монологической речи можно использовать следующие приемы:

- создавать ситуацию речевого общения в классе, моделирующую реальное устное общение;
- побуждать учащихся высказывать собственное отношение к тому или иному факту, событию, явлению;
- добиваться использования усвоенного речевого материала;
- направлять внимание учащихся на содержание высказываний;
- предусматривать формирование различных видов связной речи: сообщение, описание, повествование, рассуждения и т.п.

Обучение связности высказывания достигается с помощью упражнений, направленных на объединение в логической последовательности нескольких предложений.

- расположение в логической последовательности предложений деформированного текста;
- дополнение данного предложения другим, логически с ним связанным;
- логическое продолжение мысли (*Коля выбежал из дома. Он...*);
- составление связного высказывания по двум–трём опорным вопросам: «*Кто идет? Куда идет? Кого встретил?*»;
- нахождение в контексте предложений, не подходящих по смыслу.

Таким образом, процесс овладения связной монологической речью является трудным для учащихся с ТНР. Своевременное выявление особенностей монологической речи у младших школьников с ТНР позволит правильно построить обучение, направленное на коррекцию имеющихся нарушений. Если не проводить коррекционную работу в этой области, в дальнейшем это может перерасти в трудности в обучении, овладении и подачи изучаемого материала, затруднениям в общении.

This article describes the features of the development monologic speech of students with severe speech disorders. Revealed the main challenges faced by the student with severe speech disorders in the process of mastering the basic components of the language system. The urgency and the need for remedial work to remedy the deficiencies of monologic speech the students with severe speech disorders.

Список литературы

1. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 225 с.
2. Тютюева, И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. А.Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91 – 95.
3. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Институт Психотерапии, 2001. – 256 с.
4. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Букатович Д. М. Особенности коммуникативно-поведенческих стратегий у детей III класса с тяжелыми нарушениями речи.....	4
Галабурда Ю. А. Формирование эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с общим недоразвитием речи на различных моделях словообразования	7
Ганнуцина Е. Д. Сформированность словарного запаса по теме «Одежда. Обувь» у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте	10
Голубева В. И. Особенности формирования эмпирических грамматических обобщений у дошкольников с общим недоразвитием речи на модели словоизменения	13
Горохова М. С. Использование экспериментально-психологической методики «Установление последовательности событий» для определения мыслительных способностей ребенка	16
Добровольская О. В. Сформированность пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе	19
Еремич Е. А. Характеристика сукцессивных функций у дошкольников с моторной алалией	22
Живалевская Т. С. Особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	25
Коженевская В. С. Система формирования лексико-грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	28
Кононенко А. П. Формирование произносительной стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе	31
Кравчук В. Г. Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	34
Маркевич А. В. Структура и содержание электронного средства обучения для формирования процесса группировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе	37
Милюк Я. Э. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	41
Мистюкевич Т.Ю. Реализация компетентностного подхода при формировании приема подведения под понятие у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках по предмету «Человек и мир»	44
Рыбинская О. З. Использование электронных средств обучения для формирования социально-ролевых действий «покупатель-продавец» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	47
Савлевич И. С. Содержание учебно-методического обеспечения для развития понимания текста у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	51
Стецкевич Ю. Г. Структура и содержание электронного средства обучения для формирования представлений о транспорте у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	54
Филон А. В. Интонационный аспект читательской деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи	57
Хомич А. И. Особенности формирования навыков социального взаимодействия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	60
Швабович Д. Г. Характеристика словарного запаса по теме «одежда. Обувь. Головные уборы» у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе	63
Шумель О. К. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)	66
Янулевич В. А. Особенности монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..	69