

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

НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2019
Сборник научных статей

Гродно
ГрГУ им. Я Купалы
2019

УДК 082
ББК 74.58 (4Беи)
НЗ4

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

Редакционный состав:

Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент;
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»;

Воронко Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики УО «Гродненский государственный медицинский университет».

НЗ4 **Научный поиск – 2019** : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко. – Гродно : ГрГУ, 2019. – 92 с.

В сборнике представлены работы студентов кафедры теории и методики специального образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Института детства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Белгородского государственного национального исследовательского университета, факультета специального и инклюзивного образования Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. 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 (4Беи)

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2019

От составителей

Современный специалист должен владеть не только суммой фундаментальных и профессиональных знаний, но и быть творческой личностью, способной самостоятельно решать сложные задачи, быстро адаптироваться к имеющимся условиям и быть способным постоянно ориентироваться в изменяющемся мире. Поэтому в процессе обучения студентов большое значение придается научно-исследовательской работе, которая является важным средством системной подготовки специалистов, контролирующим и развивающим звеном, позволяющим углубить профессиональные знания и навыки студентов, совершенствовать навыки исследовательской работы, накапливать их творческий потенциал. Вовлечение будущих специалистов в исследовательскую деятельность обеспечивает приобретение знаний в области новейших направлений исследований, вооружает разнообразными методами исследования, позволяет системно, глубоко и разносторонне осмысливать современные социально-экономические явления и процессы, учит публично представлять полученные результаты.

Данное издание представляет собой результат научных исследований студентов в области коррекционной педагогики. В сборник вошли теоретические статьи, описывающие особенности познавательной, речевой и эмоционально-личностной сфер различных категорий детей с особенностями психофизического развития, и статьи с практико-ориентированным содержанием по вопросам организации коррекционно-развивающей работы на уровнях дошкольного и общего среднего образования. В ряде статей описывается проблематика семейного воспитания детей с особенностями психофизического развития. 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.

Содержание сборника отражает как анализ имеющегося опыта организации работы по профилактике, коррекции и устранению нарушений в развитии у детей, так и прогрессивные методические разработки (ЭСО, дидактические альбомы, рабочие тетради и т.п.).

В сборник вошли статьи студентов из Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины.

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

И.В. Ахмедова*Санкт-Петербург, Россия*

Научный руководитель: С.Ю. Кондратьева

ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье представлены особенности состояния речевых и неречевых высших психических функций, лежащих в основе формирования предпосылок к овладению письменной речью у детей с тяжелыми нарушениями речи, также раскрывается понятие «системное нарушение речи». Изложены содержание методических рекомендаций, направления логопедической работы и авторские дидактические игры по профилактике дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Реализация новой модели образования в Российской Федерации требует качества подготовки дошкольников к обучению в школе. В исследованиях Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Л.Г. Парамоновой, Н.В. Серебряковой и других отмечается рост количества учащихся с нарушениями речи. Системные нарушения речи – это наиболее часто встречающаяся форма речевого нарушения у детей дошкольного и младшего школьного возраста; сложное многомодальное расстройство речезыкового механизма, неизбежно приводящее к нарушениям письма и чтения [1]. Ухудшение здоровья современных младших школьников, недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности детской дисграфии.

Проведенное нами исследование в дошкольной образовательной организации компенсирующего вида, направленное на выявление состояния речевых и неречевых высших психических функций, лежащих в основе формирования письменной речи, позволило выявить у дошкольников седьмого года жизни с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) следующие особенности:

- при исследовании звукопроизношения у детей данной категории в большинстве случаев наблюдалось нарушение двух и более групп звуков (свистящих, шипящих, дрожащих, сонорных, переднеязычных, заднеязычных), что проявлялось в пропусках, искажениях, смещениях и заменах звуков;

- исследование фонематического восприятия показало, что дети способны определять наличие или отсутствие заданного звука в слове, но испытывают значительные затруднения в составлении слов из нарушенной последовательности звуков; в подборе слов на заданный звук; в определении количества звуков и слогов в слове; в определении места и последовательности звуков; в выделении слова с заданным звуком из предложения;

- исследование грамматического строя речи выявило затруднения в умении образовывать притяжательные прилагательные и названия профессий женского рода. Характерными ошибками явились нарушения в согласовании имен существительных с прилагательными, числительными; в употреблении слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом; яркие аграмматизмы при образовании притяжательных прилагательных; недоговаривание окончаний; многочисленные ошибки при постановке ударения;

- при исследовании языкового анализа и синтеза у дошкольников с ТНР наблюдались пропуски, перестановки, добавление слогов, слов, придумывание и внесение в контекст задания собственных слов и предложений. Дети затруднялись синтезировать четырехсложные слова со стечением согласных, анализировать распространенные предложения, выделять предлог как отдельную часть предложения;

- исследование неречевых высших психических функций позволило выделить следующие особенности: оптико-пространственный праксис характеризуется стремлением к изображению фигур с неоднократным обведением, изменением округлых элементов, добавлением новых, близким расположением, изменением элементов по количеству, размеру, с утратой порядка, зеркальностью; при стратегии выполнения рисунка отмечались развороты отдельных фигур, потеря элементов, выход элементов за пределы фигуры и рабочей строки или наоборот недоведение элемента до границы фигуры; различие фигур по величине. Данные нарушения

носили преобладающий, стойкий характер, что подтвердилось в пробе на графомоторные навыки, где дети в конце утрачивали графический ряд, допускали постоянные пропуски, изменяли размер элементов, нарушали границы строки, постоянно отрывали карандаш от бумаги.

Таким образом, описаны различные нарушения речевых и неречевых функций, участвующих в процессе становления письма. Недоразвитие их у детей с нарушением речи могут привести к повышенному риску возникновения специфических ошибок на письме и тем самым спровоцировать появление различных видов дисграфии.

Известно, что ранняя диагностика и коррекция речевой патологии является эффективной профилактикой дислексии и дисграфии. К мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, достаточная сформированность которых необходима для нормального овладения процессом письма.

Специалист в области нарушений письменной речи у детей Л. Г. Парамонова указывает, что наличие предпосылок дисграфии – это уже нарушение, одним из основных видимых признаков которого является отклонение от нормального хода речевого развития. Оно проявляется в том, что у ребенка оказывается несформированной какая-то психическая функция, которая уже должна быть сформирована к данному возрасту. Наличие предпосылок дисграфии свидетельствует о том, что она уже имеется, но пока еще в скрытом виде. Следовательно, вопросу профилактики нарушений письменной речи необходимо уделить особое внимание, поскольку именно этот путь должен стать основным в решении данной проблемы, и начинать его надо как можно раньше [1].

Выделяются следующие **задачи** коррекционной работы по профилактике дисграфии у дошкольников с ТНР являются:

- формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков;
- развитие фонематического слуха, анализа и синтеза слов, фонематических представлений;
- расширение словарного запаса, обогащение активного словаря;
- развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания;
- формирование связной речи: обучение детей разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому), оставлению рассказа по серии картинок, по сюжетной картине, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.п.;
- совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способностей к запоминанию, автоматизации и воспроизведению серий, включающих несколько различных движений;
- развитие ручной моторики;
- развитие тактильных ощущений посредством дермалексии;
- расширение «поля зрения» ребенка;
- подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложения, слово, слог, буква, звук), составление схем и т.д.

Решение всех этих задач помогает сформировать базу для овладения школьными знаниями.

В профилактике дисграфии у дошкольников с ТНР можно выделить основные **направления** логопедической работы:

1) развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей);

2) развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов);

3) развитие психических функций;

4) развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов учебной деятельности);

5) развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи) [3].

Многочисленные расстройства письма свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения дисграфии, предупреждения, выявления предпосылок еще в дошкольном возрасте, то есть задолго до обучения ребенка грамотности.

За основу была взята классификация дисграфии, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена, общепризнанные ее формы, чаще всего встречающиеся в практике логопедической работы. С учетом данной классификации были разработаны и представлены дидактические игры по преодолению речевых нарушений и предупреждению дисграфии у детей с ТНР. Весьма эффективным методом профилактики дисграфии является применение дидактической игры как формы обучающего воздействия взрослого на ребенка и, в то же время, как ведущего вида деятельности старшего дошкольника. Приведем примеры игр:

1. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок артикуляторно-акустической дисграфии: «Стихи Бараша» (автоматизация [р] в тексте), «Маленький художник» (дифференциация изолированных звуков [р] и [л] в произношении).

2. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания: «Соедини нитью» (развитие умения проводить фонематический анализ), «Загадочный домик» (развитие умения проводить фонематический анализ слова, развитие фонематических представлений).

3. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза: «Помоги навести порядок Карлсону» (развитие слогового анализа; разложить картинки по коробочкам), «Мелман ищет зашифрованное слово» (развитие умения находить звук в конкретном по счету месте в слове).

4. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок оптической дисграфии: «Шкаф» (развитие умения ориентироваться в пространстве, понимать пространственные обозначения; разместить предметы по полкам), «Крутящийся барабан» (развитие зрительного восприятия, внимания, буквенного гнозиса).

5. Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок аграмматической дисграфии: «Дядя Фёдор и его посылка» (развитие функции словоизменения: умения согласовывать прилагательное и существительное в роде и числе, актуализация словаря прилагательных), «Сказка про рыбку – Дори» (развитие функции словообразования, понимания значений приставочных глаголов, расширение глагольного словаря).

Ценность занимательных дидактических игр состоит в том, что они способствуют снятию напряжения и страха при письме у детей и создают положительный эмоциональный настрой в ходе занятия. Радуюсь возможности поиграть, ребенок с удовольствием выполняет любые задания логопеда и необходимые упражнения, что естественным образом стимулирует правильную речь ребенка: как устную, так и письменную.

This article presents the features of the state of speech and nonverbal higher mental functions that underlie the formation of prerequisites for mastering written language in children with severe speech disorders, also reveals the concept of "systemic speech disorder." The content of the methodological recommendations, the directions of the speech therapy work and the author's didactic games for the prevention of dysgraphics in children with severe speech disorders are set out.

Список литературы

1. Безрукова, Е. А. Междисциплинарный подход к изучению и коррекции системных нарушений речи / Е. А. Безрукова // Актуальные проблемы профилактики и коррекции нарушений письменной речи : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 11 дек. 2007 г. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова, 2017. – С. 22–27.

2. Логинова, Е. А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 208 с.

3. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования / М. А. Поваляева. – М. : Феникс, 2006. – 192 с.

Д.А. Большакова, Д.Ю. Лозовик*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Н.И. Акопян

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

В настоящее время существует несколько динамически развивающихся научных систем, определяющих развитие коррекционных подходов к синдрому раннего детского аутизма. Можно выделить несколько тенденций решения задач социально-бытовой адаптации аутичных детей и подростков, которые рассматривают как зарубежные, так и отечественные авторы.

Ранний детский аутизм (РДА) в настоящее время все чаще рассматривается как психолого-педагогическая проблема. Научные исследования К.С. Лебединской [1], М.М. Либлинг [2], О.С. Никольской [3] и др. показывают, что это особый тип нарушения психического развития, возникающий на основе биологической дефицитарности нервной системы ребенка. По международной классификации детский аутизм относится к первазивным нарушениям, охватывающим все стороны психического развития ребенка.

Аутизм впервые был рассмотрен и описан в 1943 году американским психиатром Л. Каннером в работе «Аутические нарушения аффективного контакта». Им был сделан вывод о существовании особого клинического синдрома «экстремального одиночества», который он назвал синдромом РДА и который впоследствии стали называть синдромом Каннера по имени ученого его открывшего. Аспергер также занимался исследованием детей с синдромом РДА, но несколько другой категории, он назвал ее «аутическая психопатия», что в отличие от РДА проявляется после трехлетнего возраста [1].

Общим для современных исследователей является признание биологической основы происхождения синдрома. Среди них наиболее методически разработанным является подход бихевиоральной, поведенческой терапии [4]. Поведенческие терапевты разработали систему интенсивного тренинга, который, учитывая особенности ребенка, позволяет формировать его адекватное поведение. При этом используется гибкая система подкреплений, систематическое применение которых усиливает желаемое поведение или ослабляет нежелательное. Среда тщательно структурируется, происходит интенсивная отработка отдельных операций и навыков с последующим связыванием их в необходимые «цепочки» действий.

Наиболее крупным направлением поведенческой терапии, которое в качестве основополагающих принципов и методик вошло во все последующие школы поведенческой терапии, является подход оперантного обусловливания (или оперантный подход) [4].

Оперантный подход к обучению связывают с именем американского психолога П. Феррари. Структура программы в качестве основной цели предусматривает необходимость наибольшего приближения аутичного ребенка к возможностям обучения нормально развивающихся детей. Нормально развивающийся ребенок учится везде и всегда, включая вечернее время, выходные и каникулы. Ребенок наблюдает множество типов поведения, соответствующих огромному числу возможных ситуаций, и учится подражать большому количеству людей, включая сверстников. Дети с аутизмом, в связи с имеющимися нарушениями развития, не могут обучаться таким же образом. Для того, чтобы добиться оптимальных результатов в их коррекции и обучении, необходимо, чтобы взрослые, работающие с ребенком, были обучены умению заполнять все жизненное пространство ребенка в школе, дома и в свободное время [5].

Второе направление в рамках поведенческой терапии – обучение по программе ТЕАССН (Лечение и обучение детей, страдающих аутизмом и нарушениями общения) – направлено на облегчение социально-бытовой адаптации аутичного человека с помощью зрительной организации внешней среды [4]. ТЕАССН-программа практически никогда не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но она позволяет довольно быстро достичь положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма [1].

Первичный акцент так же делается на формировании способности ребенка оставаться на своем месте и сосредотачиваться на задании. Подобное поведение называется рабочим, т. к. является необходимой предпосылкой для самостоятельной, независимой от взрослого деятельности аутичного ребенка. Следует, однако, отметить, что хотя специалисты, работающие по программе ТЕАССН, считают, что зрительная организация среды уменьшает зависимость ребенка от взрослого, существует опасность зависимости от организованной ситуации. Попадая в неструктурированную среду, ребенок может оказаться беспомощным. Но все-таки, несмотря на это, принципы организации учебной среды, разработанные в рамках программы ТЕАССН, представляют собой полезный опыт, который мог бы помочь в решении проблемы социальной адаптации людей с синдромом раннего детского аутизма у нас в стране [1].

Однако слепое заимствование американских методик обучения в нашу действительность невозможно в силу культурных различий. Необходима адаптация методик оперантного обучения и программы ТЕАССН в рамках традиционного отечественного подхода эмоциональной коррекции РДА. К тому же нет оснований считать, что современные поведенческие программы вмешательства могут быть одинаково пригодными для всех аутичных детей.

В настоящее время в отечественной практике испытывается острый недостаток практических разработок по социально-бытовой реабилитации, которые позволили бы детям с синдромом РДА адаптироваться в повседневной жизни. Из отечественных подходов к коррекции аутизма наиболее известна предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции. В отличие от зарубежных методов большое значение отводится комплексности – постоянному взаимодействию педагогов, психологов и врачей-психиатров. Основные усилия направлены на коррекцию эмоциональной сферы, на эмоциональное тонизирование ребенка. Метод достаточно эффективен при работе с относительно легкими формами РДА, применение его для случаев с глубокими аутистическими расстройствами представляется весьма проблематичным [1].

Терапевтический подход, разработанный под руководством К.С. Лебединской и О.С. Никольской, предполагает постоянное взаимодействие специалистов с родителями. В русле этого подхода отработаны способы обучения родителей методам коррекционной работы с аутичным ребенком в игре и ежедневном взаимодействии. Конкретные приемы привлечения внимания ребенка, организации его поведения, обучение навыкам преодоления нежелательных форм поведения основаны на знании родителями характера нарушения психического развития [3].

Родители в данной коррекционной системе обучаются способам «эмоционального присоединения» к ребенку с тем, чтобы, моделируя воздействия среды, помочь ему их осознать, постичь эмоциональный смысл всех происходящих с ним событий. Родители так же, как и специалисты, в данной системе должны выработать у себя определенные навыки, позволяющие им стать для ребенка особым «инструментом», опосредующим его контакт со средой, формирующим способы аффективного взаимодействия с ней. Авторы данного коррекционного подхода считают, что выполнение родителями аутичного ребенка этой особой роли (помимо исполнения ими традиционных родительских ролей) позволяет стимулировать развитие ребенка, добиваться значительного прогресса в его социальной адаптации.

Одним из вариантов обучения аутичных детей в государственных учреждениях образования является создание специальных групп (классов) для аутичных детей в общеобразовательных и специальных учреждениях других типов.

При потенциально сохранном интеллекте и даже определенных способностях обучение аутичных детей в общеобразовательных учреждениях требует специальной психолого-педагогической поддержки. Осуществлять такую поддержку могли бы сами педагоги, но они, как правило, к этому не готовы.

М.М. Либлинг отмечает, что семьи, имеющие аутичного ребенка, сталкиваясь с экстраординарными проблемами, испытывают хронический стресс, тяжесть которого зависит от тяжести состояния и возраста ребенка. При этом стресс в большей степени проявляется у матерей, которые, помимо прочего, демонстрируют пониженную самооценку. Воздействие хронического стресса вызывает депрессию, раздражительность, эмоциональную напряженность у матерей [2].

При разработке своей модели лечения детей с РДА, наиболее близкой к гуманистическому и поведенческому направлениям в психотерапии, И.Б. Карвасарская исходила из ряда положений,

которые могут быть сформулированы следующим образом [3]. Индивид постоянно находится в процессе развития, причем чисто человеческие функции развиваются в соответствии с групподинамическим опытом, который накапливается в течение жизни, но наибольшее значение имеет опыт раннего детства. Развитие считается доступным терапевтическому вмешательству на любом этапе и независимо от форм его протекания. Автор также понимает человека как целое, включающее здоровые и больные части. Наличие здорового потенциала предполагается у каждого индивида. В понимании поведения человека личностная интерпретация событий является наиболее важной. Учитывается, что поведение индивида определяется совместным воздействием трех факторов: наследственности, среды и личностной активности. Большое значение придается воле самого человека, и в таком понимании он становится активным участником терапевтического процесса. Автор, как и большинство гуманистически ориентированных психотерапевтов, предполагают, что наиболее сильным в человеке является мотив самореализации, или максимального развития личностного потенциала [3].

Основная задача психотерапевта состоит, таким образом, не в устранении симптома как «мишени», а в поиске контакта со здоровыми элементами личности, их активации и за счет этого – развитии общего потенциала личности в целом. Целям терапии может отвечать все поле социальных взаимодействий больного, а задачей психотерапевта, работающего в данном направлении, становится создание вокруг пациента социально активной среды. Новизну своего подхода автор видит в применении на практике принципа «терапия средой плюс терапия среды», который заключается в том, что терапевтическое воздействие как на пациента, так и на его ближайшее окружение осуществляется социально активной средой, специально моделируемой психотерапевтом.

В соответствии с этими представлениями данными исследователями была разработана методологическая схема поэтапной коррекции и активизации социального функционирования детей с РДА и другими психическими заболеваниями.

Исходя из понимания человека как целостного биопсихосоциального образования, авторы признают, что на всех этапах наиболее продуктивной является комплексная работа по биологической, психологической и социальной коррекции. Предложенная методика – лишь один из возможных вариантов использования психотерапии в системе лечения детей с РДА [2].

Таким образом, организация взаимодействия и обучение детей с РДА возможно только на основе сочетания лечебной, педагогической, логопедической и других видов коррекционной помощи.

Now the problem of early children's autism remains open. Social and pedagogical adaptation of this category of students happens by means of realization of the most effective practical approaches and techniques. The great value in this work is allocated for parents and the immediate environment of the child.

Список литературы

1. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская. – М. : НИИ дефектологии РАО, 1992. – 125 с.
2. Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66.
3. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей / О. С. Никольская // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–17.
4. Питерс, Т. Аутизм : от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс ; пер. а англ. М. М. Щербаковой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
5. Феррари, П. Детский аутизм / П. Феррари ; пер. с фр. О. Власовой. – М. : РОО «Образование и здоровье», 2006. – 127с.

О.А. Боровская*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская**СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В III КЛАССЕ**

В статье описано содержание исследования зрительно-моторной координации учащихся. Представлены результаты изучения уровня сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе.

Процесс обучения требует от учащихся умения произвольно организовывать свою деятельность, определенной сформированности основных мыслительных операций и достаточного уровня развития мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации в целом. Развитие детей с интеллектуальной недостаточностью отстает по темпу от показателей развития детей с сохранным интеллектом. Без специальной коррекционно-педагогической работы дети не овладевают умениями и навыками, необходимыми для осуществления разных видов деятельности.

На сегодняшний день большое значение приобретают вопросы изучения и коррекции зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которая характеризуется недостаточной сформированностью. Это оказывает негативное влияние на множество видов деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, приводит к появлению трудностей в процессе обучения и повседневной жизни.

Зрительно-моторная координация – это согласованность движений в результате совместной деятельности зрительного и двигательного анализаторов. В психолого-педагогической литературе понятие «зрительно-моторная координация» рассматривается как зрительный контроль за координированным движением руки [3]. Зрительно-моторная координация – это один из базовых навыков, необходимых учащимся для овладения навыком письма и чтения. В исследованиях А. Н. Корнева отмечается, что важнейшей функцией, от которой зависит формирование навыка письма, является зрительно-моторная координация [3]. Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания. Сформированность зрительно-моторной координации необходима для овладения и другими умениями и навыками, необходимыми для самостоятельной жизнедеятельности: навыками самообслуживания, умениями в области осуществления трудовой и учебной деятельности.

Цель данной статьи – проанализировать уровень сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе.

Развитие и проявление зрительно-моторной координации зависит от сформированности как зрительного восприятия, пространственных представлений, так и двигательной сферы.

Зрительное восприятие у учащихся с интеллектуальной недостаточностью существенно отличается от восприятия нормально развивающихся детей. У учащегося с интеллектуальной недостаточностью на оптический и звуковой раздражитель возникает притормаживание общих движений и при этом может отсутствовать поворот головы в сторону источника звука или света. У некоторых детей глазодвигательная реакция имеет рефлекторный, а не произвольный характер, что практически не активизирует моторную и психическую деятельность. Дети не в состоянии следить глазами за своими движениями, у них нарушена зрительно-моторная координация, нет единства поля зрения и поля действия, что негативно сказывается на формировании образа восприятия, препятствует выработке навыков самообслуживания, развитию предметной деятельности, пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, конструирования, а в дальнейшем тормозит усвоение учебных навыков, развитие познавательной деятельности в целом и отражается на всем ходе их психического развития.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность пространственных представлений. Они затрудняются в определении направлений «право–лево»,

определении и расположении предметов по отношению друг к другу в определенном пространственном отношении, испытывают трудности ориентировки на плоскости, в частности на листе бумаги и в тетради.

У многих детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается недостаточность двигательных навыков: скованность, плохая координация, неполный объем движений, нарушение их произвольности; недоразвитие мелкой моторики и координации, неловкость, несогласованность движений рук. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков, отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности учащегося.

В исследованиях Н. И. Гуткиной [1] отмечается, что характерным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является нарушение мелких движений. Приступая к новому заданию, по мнению Н. И. Жинкина [2], ребенок долго не может сосредоточиться на последовательности выполнении операций. Его движения неловки, суетливы, хаотичны, пальцы рук непослушны; правая рука, как правило, опережает действия левой, что приводит к несогласованности движений.

Перечисленные особенности обуславливают трудности совместной деятельности зрительного и двигательного анализаторов.

Для выявления уровня сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе было проведено исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа №1 г. Гродно». Достижение поставленной цели осуществлялось с использованием:

– методики «Домик», направленной на определение способности учащегося копировать сложный образец. Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв;

– диагностического задания «Выполни по инструкции», направленного на выявление сформированности у учащихся навыков зрительно-моторной координации рук. Учащимся было предложено: соединить две точки ровной линией; соединить середины двух нарисованных линий; провести линию, не касаясь краев дорожки и не выходя за ее пределы; соединить объекты сверху вниз прямой линией; обвести фигуру по прерывистой линии, а затем нарисовать аналогичную фигуру самостоятельно; рисовать по прерывистой линии в направлении стрелок.

После проведения исследования у учащихся III класса с интеллектуальной недостаточностью можно сделать вывод о несформированности у них зрительно-моторной координации (рисунок).

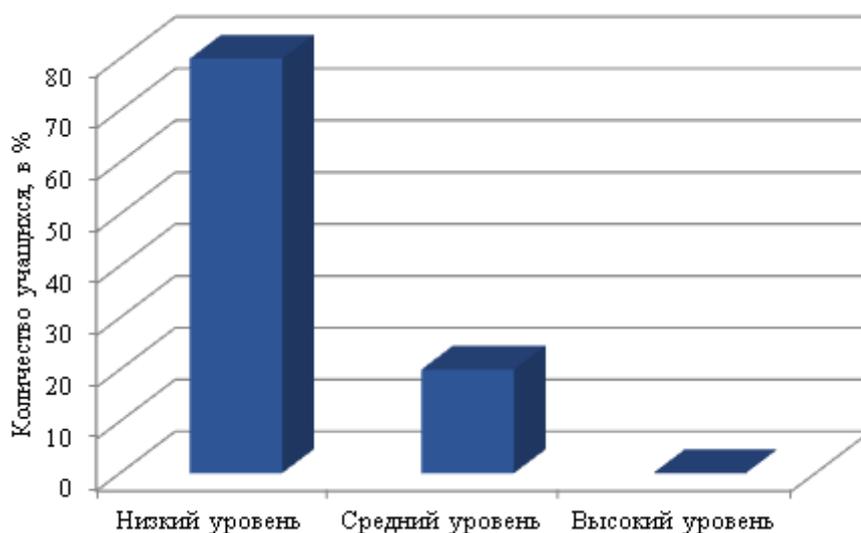


Рисунок – Результаты изучения зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Все учащиеся допускали ошибки при выполнении диагностических заданий. Для выполнения заданий учащимся требовалась помощь взрослого в той или иной степени.

У 20 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью был отмечен средний уровень сформированности зрительно-моторной координации. Учащиеся почти всегда правильно понимали инструкцию, задания выполняли с незначительной помощью взрослого, не всегда уверенно и правильно держали карандаш. Значительные трудности возникали при рисовании по прерывистым линиям в заданном направлении. Учащиеся не всегда обращали внимание на стрелки и рисовали линии без учета предложенного направления. В ходе выполнения задания в основном присутствовали адекватные реакции на замечания и на успех в познавательной деятельности.

У 80 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечался низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации. Понимание инструкции учащимися было затруднено; двое учащихся не понимали инструкцию и выполняли задание только в совместной деятельности со взрослым. Все учащиеся данной группы выполняли задания со значительной помощью взрослого. Карандаш держали в руке неправильно. После замечания педагога и демонстрации правильной позиции карандаша в руке продолжали держать его неправильно. Внимание на стрелки учащиеся не обращали. Отмечались выходы при рисовании за пределы линий более чем на 0,5 см. Присутствовало неадекватное выполнение задания: свободное проведение линий без учета предложенной инструкции. Проявление адекватных эмоций в ходе исследования отмечалось не у всех учащихся.

На основе анализа полученных результатов можно выделить следующие характеристики зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе: выход в процессе рисования за установленные контуры, разброс частей рисунка по листу бумаги, расположение предметов на листе бумаги нет учета образца, трудности учета направления движения и соединения начала и конца линии для получения фигуры. Выполнение задания было осложнено трудностями понимания инструкции и правильного удержания карандаша и листа бумаги при рисовании линий и фигур.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью по формированию зрительно-моторной координации с учетом следующих направлений: формирование мелкой моторики, зрительного восприятия, произвольного внимания, развитие ориентировочной основы деятельности, операционного и контрольно-оценочного компонентов деятельности. Эффективность данной работы может быть обеспечена при соблюдении принципа комплексности применяемых методов, предполагающего использование наглядных, словесных и практических методов. Использование вышеперечисленных методов и подобранных с учетом особенностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью приемов коррекционной работы позволит обеспечить формирование у них умений выполнять задания с опорой на зрительно-моторную координацию.

Analysis of the results of the study revealed the predominance of pupils with intellectual disabilities in the III grade of low-level formation of visual-motor coordination. The results suggest the need for targeted correctional and pedagogical work with pupils with intellectual disabilities on the formation of visual-motor coordination.

Список литературы

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина – 4 е изд., перераб. и допол. – СПб. : Питер. – 2006. – 208 с.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкина. – М. : АПН РСФСР, 2002. – 156 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) / А. Н. Корнев. – М. : Издательский Дом «М и М», 2004. – 218 с.

В.Д. Брюхова*Москва, Россия*

Научный руководитель: М.М. Любимова

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье проанализированы особенности развития эмоционально-волевой сферы и специфика формирования эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. Конкретизированы принципы работы по формированию эмоционально-оценочной лексики. Представлена методика поэтапного коррекционно-развивающего обучения в рамках комплексного подхода

Эмоционально-оценочная лексика является важным пластом лексической системы. Именно она позволяет выразить свое отношение, дать социальную оценку, эмоциональный отклик, передать и выразить эмоциональное состояние. Таким образом, реализуя экспрессивную функцию языка, эмотивная лексика позволяет вербализовать эмоции.

При общем недоразвитии речи, помимо специфического формирования лексико-грамматических единиц, наблюдаются недостаточная сформированность аффективно-волевой сферы. У детей отмечаются особенности личности: низкая самооценка, отсутствие инициативы в общении с другими, повышенная возбудимость, обидчивость, расторможенность, в некоторых случаях агрессивность.

Исследования Г.В. Чиркиной [3, с.146] показали, что у дошкольников с общим недоразвитием речи снижена потребность в общении. Недостаточность коммуникативного опыта ведет к тому, что дети не имеют возможности практиковаться в распознавании чувств и эмоций окружающих, а также вербализовать собственные эмоции. Исследования И.Ю. Кондратенко, Н.С. Марцун, Т.В. Артемьева и др. указывают, что для детей с речевыми расстройствами свойственны проявления гипомимии. В ходе изучения возможности имитации эмоций на лице было выяснено, что лучше всего детям удается передать выражения радости и грусти. Значительные трудности наблюдаются при выражении злости, испуга и удивления. Это связано с трудностями дифференциации и невозможности выделить характерные черты той или иной эмоции. Особенно отмечаются нарушения мимической моторики у детей, имеющих в комплексе дизартрический компонент [2, с.61].

Вышеуказанные особенности негативно влияют на формирование эмоционально-оценочной лексики. Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности при описании собственных чувств, подборе эмоциональных прилагательных, назывании качеств личности при самохарактеристике, характеристике героя, собственных чувств.

При подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к эмоционально-оценочной лексике, Т.В. Артемьева [1, с. 108] отмечает у детей с общим недоразвитием речи такие вербальные парафазии, как: замена слов предложением или словосочетанием («он злится» – злой), замена по смежности («улыбочная» – веселая), замена слов-чувств словами-оценками («веселая» – красивая). Также отмечались замены, обусловленные неспособностью выделять отличительные черты эмоциональных состояний, например, удивленный – испуганный и др.

Все вышеперечисленное указывает на то, что для работы над эмоционально-оценочной лексикой должна проводиться комплексная работа, предполагающая взаимодействие команды специалистов (психолога, логопеда, воспитателя), а также родителей.

При планировании комплексной коррекционно-развивающей работы над эмоционально-оценочной лексикой необходимо учитывать ряд принципов: онтогенетического (учет особенностей психического и речевого развития ребенка-дошкольника); системности (представление о речи как о сложной системе, состоящей из взаимосвязанных структурных компонентов); комплексности (осуществление взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений с использованием различных методов и приемов); деятельностного подхода (учет ведущего вида деятельности на данном этапе развития ребенка); последовательности (коррекционно-развивающая работа проводится поэтапно); индивидуального подхода (учет индивидуальных особенностей ребенка).

Коррекционная работа по формированию эмотивной лексики осуществляется командой специалистов и включает три этапа: подготовительный, основной, заключительный и подразумевает создание продукта деятельности.

На подготовительном этапе проводятся вводные занятия с целью ознакомления дошкольников с особенностями базисных эмоциональных состояний (проявление той или иной эмоции, соотнесение с ситуацией, расширение эмоциональной лексики и др.). Основным этапом заключается в проведении занятий по развитию эмоциональной сферы, при этом для изучения выбраны базисные эмоции: радость, грусть, страх, удивление, гнев. В содержание этапа также включается работа по расширению, уточнению и дифференциации лексических единиц, относящихся к эмоционально-оценочной лексике. Заключительный этап предполагает проведение одного открытого занятия с целью актуализации знаний, полученных об основных эмоциях; использования эмоционально-оценочной лексики в различных ситуациях, а также демонстрации продуктов деятельности детей.

В соответствии с комплексным подходом на всех этапах плановой работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей с общим недоразвитием речи осуществляется взаимодействие команды педагогов и родителей. Взаимосвязанная работа всех специалистов достигается комплексным планированием, единством требований, систематическим контролем реализации единого плана работы, реализуемого на групповых занятиях, которые реализуются в определенной последовательности: 1) развивающее занятие с психологом; 2) коррекционно-развивающее занятие с логопедом; 3) занятие с воспитателем; 4) закрепление пройденного материала в домашних условиях с родителями.

Работа психолога предполагает формирование понимания основных эмоций, их тренировку, закрепление, сопоставление с жизненными ситуациями, соотнесение эмоции и цвета, проговаривание желательных ответных реакций на ту или иную эмоцию со стороны собеседника и др. Каждый ребенок получает от психолога бумажного персонажа, эмоция которого соответствует изученной на занятии (например, Незнайка – «удивление» и др.), а также лист А4 с изображением «Полянки чувств», куда необходимо приклеивать человечков, обозначающих изученные эмоции.

В качестве примера можно представить фрагменты работы над эмоцией «Злость».

В ходе занятия детям предлагается выполнить ряд упражнений, например: «Угадай эмоцию!». Целью этого упражнения является обучение определению эмоционального состояния по схематическому изображению и его описанию. Психолог показывает пиктограмму, соответствующую эмоции «злость». Дети пытаются понять, какая именно эмоция изображена, после чего эмоция проговаривается более детально: она положительная или отрицательная; когда ее можно почувствовать, каким цветом ее можно обозначить и т.д. Таким образом, в ходе первого упражнения дети получают основные представления об изучаемом эмоциональном состоянии.

После знакомства с эмоцией в ходе выполнения упражнения «Что случилось?» дошкольники учатся распознавать эмоциональное состояние сказочного персонажа и устанавливать причинно-следственную связь между причиной и проявлением эмоции. Так, психолог проговаривает определенную ситуацию, например: «Антон встал сегодня очень рано и не выспался. За завтраком он сидел хмурый и сердитый. Когда мальчик пошел в школу, он не заметил кочку, споткнулся и упал. Антон очень разозлился и в отместку пнул кочку». Далее детям предлагается ответить на ряд вопросов: Какое настроение было у Антона за завтраком? Почему он сидел хмурый и сердитый? Когда мальчик разозлился, каким он стал? Почему Антон пнул кочку?

В содержание работы учителя-логопеда входит знакомство с лексическими единицами, обозначающими различные эмоциональные состояния, их уточнение, дифференциация и актуализация; изучение синонимов и антонимов; использование эмотивных слов при работе на морфологическом, словообразовательном и синтаксическом уровнях грамматики; тренировка в использовании паралингвистических средств общения и др. Таким образом, на эмоции, которые были проработаны с психологом, «накладываются» слова и грамматические конструкции, что отвечает требованиям работы над лексико-грамматическим строем речи.

В качестве примера представим несколько упражнений, используемых логопедом в ходе работы над вербальным обозначением эмоции «Удивление». С целью подбора синонимов детям может быть предложена ситуация «город Удивлений». В ходе выполнения упражнения «Скажи иначе» логопед сообщает, что все отправляются в город Удивлений и предлагает подумать, какие

там будут жители и как о них можно сказать по-другому («удивленные жители», «пораженные жители» и др.). При этом каждый ребенок показывает, как выглядит житель города Удивлений, изображая на своем лице соответствующую эмоцию.

Ситуация «город Удивлений» может включать также упражнение «Маленькая улица», направленное на обучение образованию существительных с использованием суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением. Логопед сообщает детям, что в этом городе есть две улицы – маленькая и большая. Сначала мы отправляемся на маленькую улицу. Раз это маленькая улица, то какого там все размера? Правильно, маленького! Там живет маленькая девочка Крошечка. И у не коса, а ... (косичка); не губы, а ... (губки); не руки, а ... (ручки); не ноги, а ... (ножки); не ботинки, а ... (ботиночки) и т.д.

Работа воспитателя заключается в закреплении эмоций, изученных на занятиях психолога, а также эмоционально-оценочной лексики, актуализированной на занятиях логопеда при выполнении детьми творческого задания. Воспитатель закрепляет у детей знания об эмоциональном состоянии персонажа и помогает поместить его на «Полянку чувств». Таким образом, по завершении курса, у каждого ребенка заполняется «Полянка чувств», содержащая все базисные эмоции для повторения и закрепления лексики.

Участие родителей в ходе работы над эмоционально-оценочной лексикой предполагает повторение пройденного на занятиях материала в домашних условиях с опорой на «Полянку чувств», а также закрепление эмоционально-оценочной лексики по заданию логопеда. Предварительно педагог-психолог проводит с родителями консультативную работу, направленную на повышение родительской компетентности по вопросам эмоционального развития детей дошкольного возраста, знакомит с особенностями эмоциональной сферы конкретного ребенка. Учитель-логопед, предваряя работу родителей по закреплению эмоционально-оценочной лексики, знакомит их с приемами, играми и упражнениями, которые могут быть использованы при организации занятий в домашних условиях.

Таким образом, акцент на комплексное психолого-педагогическое воздействие команды специалистов в ходе систематической, поэтапной, специально организованной коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи позволит качественно и количественно повысить ее уровень. Представленный подход способствует развитию умения осознавать и дифференцировать различные эмоциональные состояния; обогащению импрессивного и экспрессивного словаря лексическими единицами, обозначающими различные эмоции, а также лексемами, дающими оценку различным явлениям и предметам; расширению диапазона антонимов и синонимов; закреплению умения использовать эмоционально-оценочную лексику в различных грамматических конструкциях и связных высказываниях.

The article analyzes the features of development of the emotional-volitional sphere and the specifics of the formation of emotional-evaluative vocabulary of preschoolers with general speech underdevelopment. It concretizes the principles of work on the formation of emotional-evaluative vocabulary and presents the technique of step-by-step correction- and development-training within the complex approach.

Список литературы

1. Артемьева, Т. В. Изучение способности детей с речевыми нарушениями к распознаванию эмоциональных состояний / Т. В. Артемьева, Ф. Р. Каримова // Грани науки 2013 : сб. тез. II Всероссийской интернет-конф. – Казань : СМУиС, 2013. – С. 109–110.
2. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / И. Ю. Кондратенко. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.
3. Шкуркина, О. И. Особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.И. Шкуркина // Молодой ученый. – 2018. – № 27. – С. 146–148.

Т.В. Буйко*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЕЛИЧИНЕ У УЧАЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В I КЛАССЕ**

В данной статье рассмотрены особенности восприятия учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе. На основе проведения констатирующего эксперимента выявлен уровень сформированности дифференцированных представлений о величине предмета.

Одной из важных задач обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является формирование у них адекватных математических представлений, в структуре которых значительное место отводится восприятию величины объекта. Для правильной и полной характеристики любого предмета оценка величины имеет не меньшую значимость, чем оценка других его признаков.

Без восприятия величины невозможно качественное и полноценное усвоение математических знаний. Формирование представлений о величине начинается в дошкольном возрасте и создает фундамент для дальнейшего математического образования. Поэтому у ребенка необходимо развивать представления о величине как важной части формирования элементарных математических представлений. Познание величины осуществляется, с одной стороны, на сенсорной основе, а с другой – опосредуется мышлением и речью. Адекватное восприятие величины зависит от опыта практического оперирования предметами, развития глазомера, включения в процесс восприятия слов, участия мыслительных процессов: сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Умение выделить величину как свойство предмета и дать ей соответствующее название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания отношений между ними. Это оказывает существенное влияние на появление у детей полных знаний об окружающей действительности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте восприятие величины характеризуется своими особенностями по сравнению с показателями нормального развития. Дети могут сделать выбор по образцу при наличии малого числа объектов. Снижена возможность обобщения предметов на основе выделения их величины, возникают существенные затруднения при построении ряда предметов с учетом их величины, нахождении места предмета в данном ряду [1]. Перечисленные особенности характеризуют недостаточную подготовленность детей к предстоящему обучению в школе и усвоению математических знаний.

Цель статьи – охарактеризовать дифференцированные представления о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается замедленность и фрагментарность зрительного восприятия; отчетливое замедление переработки сенсорной информации отмечается при усложнении перцептивной задачи [2]. Формируемые образы характеризуются фрагментарностью и неточностью. Учащиеся затрудняются в выделении свойств и частей объекта в результате слабой направленности процессов анализа и синтеза. У них отмечается нечеткость представлений, слабость их систематизации и малая динамичность, трудности актуализации адекватных представлений, фрагментарность, неполнота и плохое удерживание в памяти пространственных соотношений воспринимаемых объектов. Кроме этого отмечается отсутствие инициативы и самостоятельности, наличие импульсивных реакций на внешние впечатления, неосознаваемость и нецеленаправленность действий, недостаточная любознательность и желание получать новую информацию.

Отмеченные особенности создают неполноценную основу для усвоения математических знаний и умений.

С учетом представленных особенностей программа по обучению математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе предполагает наличие пропедевтического периода, направленного на актуализацию знаний и умений, необходимых для полноценного усвоения

математических знаний. Одним из компонентов данного периода является актуализация и формирование представлений о величине.

Для выявления уровня сформированности восприятия величины у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе в начале учебного года было проведено исследование на базе ООО «Лидская Бэби Академия» КРЦ «Эдельвейс» г. Лида. В исследовании приняли участие 10 учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в возрасте 8–9 лет.

В ходе исследования учащимся индивидуально предлагалось выполнить 8 диагностических заданий:

- «Группировка предметов по величине», направленное на изучение умения раскладывать однородные предметы разной величины на две группы;
- «Выстраивание сериационного ряда», направленное на изучение умения выстраивать сериационный ряд с учетом величины;
- «Выкладывание предметов по образцу», направленное на изучение умения размещать предметы по наглядному образцу;
- «Выбор предметов по словесной инструкции», направленное на изучение умения выбирать предметы разной величины при назывании его взрослым;
- «Величина предметов», направленное на изучение умения самостоятельно называть величину предмета;
- «Нахождение места предмета в ряду», направленное на изучение умения находить место предмета по величине в сериационном ряду;
- «Раскладывание предметов по величине», направленное на изучение умения группировать предметы, отличающиеся двумя признаками: цветом и величиной, по величине.

Педагог по возможности не вмешивался в ход эксперимента, но оказывал помощь, если учащийся затруднялся в выполнении задания. Время, отведенное для выполнения каждого задания, было неограниченно.

Для оценки результатов выполнения учащимися диагностических заданий учитывалась возможность учащихся использовать помощь взрослого. С этой целью была предложена следующая шкала оценивания результатов:

- 3 балл – выполняет задание самостоятельно;
- 2 балла – выполняет задания, допуская ошибки, и самостоятельно их исправляет;
- 1 балл – выполняет задание только с использованием помощи взрослого;
- 0 баллов – не выполняет задание.

На основании анализа результатов выполнения диагностических заданий были определены уровни сформированности дифференцированных представлений о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе.

Средний уровень сформированности представлений о величине показали 60 % испытуемых. Двое учащихся начинали группировать предметы по величине, допуская единичные ошибки. Еще один учащийся так же допустил незначительные ошибки в группировке предметов по величине, но затратил на выполнение задания больше времени, чем все остальные учащиеся. Все учащиеся данной группы выполняли задание на основе использования незначительной помощи взрослого (активизация внимания, наводящие вопросы) при размещении предметов по величине по наглядному образцу, испытывали незначительные затруднения при нахождении предмета по величине по называнию его взрослым. Один учащийся в большей степени чем все остальные затруднялся в назывании предметов самостоятельно.

Низкий уровень сформированности представлений о величине показали 40 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Все учащиеся нуждались в значительной помощи взрослого (показ образца действия, совместные со взрослым действия) при группировке предметов по наглядному образцу; испытывали значительные затруднения при нахождении предмета называемой величины по инструкции взрослого.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены и отражены на рисунке.

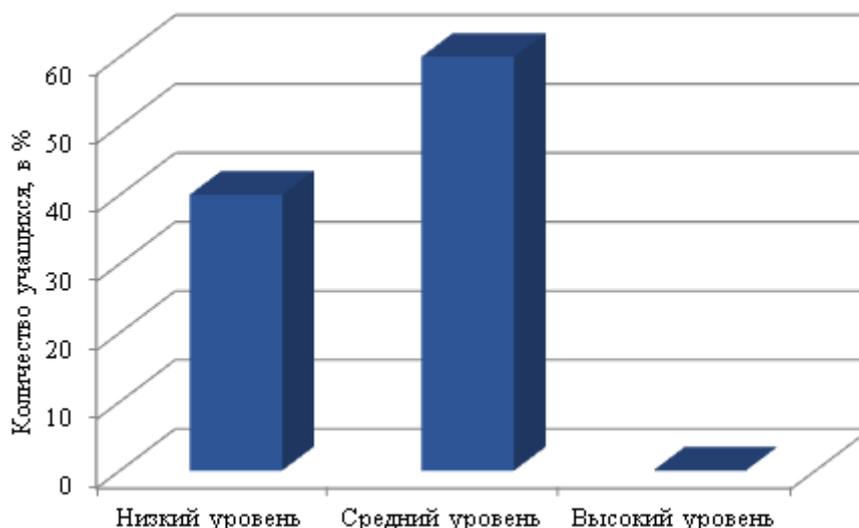


Рисунок – Результаты исследования уровня сформированности дифференцированных представлений о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе

Таким образом, на основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем сформированности представлений о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе является средний уровень. Высокий уровень сформированности данного показателя не был характерен ни для одного учащегося. Практически все учащиеся выполняли задания с определенной степенью помощи взрослого. Исследование позволило выявить затруднения при проговаривании своих действий и словесном обозначении величины предметов.

Проведенное исследование позволило определить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе:

- развитие зрительно восприятия;
- развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации;
- формирование представления о больших и маленьких предметах;
- формирование представления о ширине, высоте, длине предметов;
- формирование умения дифференцировать предметы с учетом ширины, высоты, длины;
- формирование умения выстраивать сериационный ряд с учетом величины предметов.

Реализация данных направлений в коррекционно-педагогической работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью позволит формировать у них умение воспринимать и дифференцировать предметы по величине, что создаст основу для усвоения математических представлений и знаний на уроках математики.

The analysis of the conducted research allows to speak about the unformed ideas about the value of pupils with intellectual disabilities in the first grade. The study allowed to determine the main directions of correctional and pedagogical work on the formation of ideas about the value of pupils with intellectual disabilities.

Список литературы

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

К.К. Вязовик-Мирина

Киев, Украина

Научный руководитель: Е.М. Паламарь

РОЛЬ ФОРМАЛЬНОГО СЕКСУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье проанализирована роль сексуального образования детей с нарушениями зрения. Охарактеризованы содержательные аспекты программ и методов работы по сексуальному воспитанию незрячих. Так же упоминается история развития сексуального образования.

Сексуальное образование – достаточно обширный термин, который включает в себя не только знания о сексе и контрацепции. Сексуальное образование рассматривает условия успешной семейной жизни, гендерную самоидентификацию человека, сексуальную ориентацию, способы сохранения здоровой репродуктивной системы человека, вопросы толерантности и взаимоотношения с окружающими.

Неформальное сексуальное образование сопровождало человечество на всех этапах истории. Оно включает в себя родителей, которые определяют моральные ценности для ребенка, религиозные табу и культурные ценности.

Формальное сексуальное образование – это роль специалистов в жизни каждого из нас. С развитием медицины первыми специалистами стали акушеры-гинекологи, именно они первые помогали развитию сексуального образования у маленькой группы населения (беременные и роженицы) [8, с. 12].

Так, сексуальное образование присутствовало в жизни каждого человека в разные эпохи истории человечества, но лишь в неформальном виде.

Сегодня сексуальное образование – это комплексное образование, состоящее из двух элементов: формального и неформального сексуального образования. В этом процессе взаимодействуют как специалисты, так и родители ребенка. При таком гармоничном сотрудничестве сексуальное образование будет самым эффективным для ребенка.

Одним из этапов формального сексуального образования, охватившего широкий круг людей, стала пропаганда контрацепции в 1970-х и 1980-х годах. Именно с началом «сексуальной революции» люди, наконец, разделили такие близкие и одновременно противоположные понятия – «репродукция» и «сексуальность». Так же в 70-х годах впервые обратили внимание на сексуальные проблемы людей с инвалидностью [8, с. 14].

Как и любой элемент воспитания и учебы, формальное сексуальное образование соответствует возрасту и стадии развития учащегося [8, с. 16]. В зависимости от основных целей, программы сексуального образования разделены на 3 категории:

1. «Только воздержание» – программы этого типа основываются исключительно на воздержании от добрых связей, и реализуются на практике в Соединенных Штатах Америки.

2. «Всестороннее сексуальное образование» – программы, придающие значение способам контрацепции и безопасным сексуальным практикам, хотя и не исключают воздержания. Так же реализуются на практике в Соединенных Штатах Америки.

3. «Целостное сексуальное образование» – программы включают элементы программ «всестороннее сексуальное образование» и рассматривают их в качестве элемента личностного, сексуального роста и развития. Реализуются в Европе.

Сексуальное образование за границей чаще всего представлено как факультатив.

В Украине формальное сексуальное образование в школе осуществляется в процессе изучения отдельных тем по биологии, основам здоровья, а неформальное – на уроках литературы. В процессе обучения дети получают знания о строении тела человека [2, с. 26], стереотипах поведения, толерантности в отношениях, правах и обязанностях [6].

Начиная со средней школы, учащиеся оттачивают свои навыки работы в команде, учатся вести дискуссии и разрешать конфликты. По нашему мнению, самое важное, чему учит школа в

этот момент, – говорить «нет». Научив подростка говорить «нет», взрослые дают ему самое сильное оружие в мире. Это будет и защитой от насилия, и противодействие агрессии.

В старших классах учащиеся осознают свою индивидуальность, отношения в социуме и в микрогруппах, которые представлены в классе, анализируют разные типы семей. Узнают информацию о ВИЧ и СПИД, ИППП, опасности данных заболеваний, их характерных симптомах, возможных способах передачи и способах защиты [6, с. 40].

Неформальное сексуальное образование происходит при изучении литературы. В ходе изучения классической литературы, как мировой, так и украинской, учащиеся анализируют множество ситуаций, конфликтов, эмоций, чувств. Отождествляя себя с понравившимся героем, подросток перенимает некие качества и переживает эмоции героя, что дает ему новый опыт. Например, анализируя социально-бытовую повесть-хронику «Кайдашева семья», можно понять извечную проблему каждого поколения – неумение решать бытовые конфликты, которые приводят к домашнему насилию. В произведении раскрываются отношения между мужем и женой, невесткой и свекровью через маленькие бытовые проблемы, которые приводят к полному разрушению семьи главных героев [9, с. 4]. Напротив, «Мастер и Маргарита» раскрывает весь спектр чувств человека и силу желания [3, с. 8].

Общественную значимость формального сексуального образования мы можем увидеть по результатам репрезентативного социологического исследования молодежи Украины за 2017–2018 годы. Например, только 50 % молодых людей использовали презерватив при половом акте [5, с. 80], больше чем 55 % относятся негативно к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией [4, с. 63]. Все это указывает на необходимость именно формального сексуального образования, которое способствовало бы формированию проинформированного и толерантного общества.

Исходя из перечисленного выше, можем сделать вывод, что состояние сексуального образования в Украине, к сожалению, не отвечает потребностям современного человека. Большая часть внимания уделяется профилактике ВИЧ, СПИД и ЗППП. Равенство всех людей рассматривается в большей части с позиций гендера, полностью исключая информацию о любой нетрадиционной сексуальной ориентации.

Потеря зрения влияет практически на все сферы жизни человека. Так, незрячие дети нуждаются в помощи при обследовании обычных предметов, в организации игры и определении ее сюжета, обследовании и восприятии своего тела. Подростки с нарушениями зрения могут не обладать достаточным разнообразием источников информации и находиться под влиянием сложившихся стереотипов.

По результатам исследований О.А. Архиповской [1] мы видим, что незрячие подростки разочарованы в половых отношениях, проявляют высокую сексуальную застенчивость. В тоже время незрячие подростки уважают брачные узы, им не сложно контролировать свои импульсы сексуального характера. 60 % опрошенных живут половой жизнью, из них 80 % девушек и 50 % юноши – это указывает на пробелы в сексуальном образовании, такие как: малая проинформированность о контрацепции, об альтернативных сексуальных ориентациях.

Еще одной причиной необходимости формального сексуального образования детей с нарушениями зрения, интегрированного в другие учебные предметы, а также представленного факультативными формами, является то, что большинство из них проходят обучение в школах-интернатах. Соответственно, большая часть неформального сексуального образования со стороны родителей отсутствует. Остается школа и такие же подростки вокруг, которые владеют либо слишком малой частью информации, либо искаженно ее воспринимают. По этой причине у подростков с нарушениями зрения складываются много мифов и стереотипов про отношения, гендерные роли, типичные конфликтные ситуации.

Наиболее оптимальной программой сексуального образования для незрячих является программа третьего типа – «целостное сексуальное образование». Такая программа направлена на личностный рост, гармоничное восприятия себя, что помогает подросткам с нарушениями зрения чувствовать себя уверенно в любой ситуации, а в проблемной ситуации – принять свою ошибку, избежать замкнутости и разочарования в себе, повысить самооценку до адекватного уровня.

При адаптации таких программ нужно учитывать особенности истории и культуры, но не отклоняться от базовых принципов, на которых основана программа. Для незрячих учащихся

такие адаптированные программы должны включать в себя специальные методы и формы работы, при этом предусматривать больше времени на разбор и проработку материала. Необходимо обеспечить учащихся разнообразным информационным материалом, напечатанным шрифтом Брайля (буклеты, мотивационные, информативные аудиозаписи и т.п.). Эффективными будут как групповые, так и индивидуальные формы работы. В группах с помощью ролевой игры необходимо обыгрывать жизненные ситуации, в которых может оказаться каждый, и предотвратить неправильные решения или возможные опасные ситуации.

Например, игра «Сумка жизни» подойдет для незрячих подростков. Группа участников разделена на пары, каждой паре дается по сумке с разными предметами внутри, после небольшого обсуждения каждая пара рассказывает историю, связанную с сексуальным здоровьем или жизненными ситуациями, где пригодились бы эти предметы [10, с. 37]. Тренинги помогут предотвратить домашнее или сексуальное насилие в будущем, осознать негативные последствия агрессии в отношениях. Осведомленность о нетрадиционных сексуальных ориентациях поможет принимать других людей такими, какие они есть.

В первую очередь сексуальное образование помогает принять свое тело, потребность человека в удовольствии (не только физическом, но и эмоциональном). Во-вторых, способствует пониманию, как правильно реализовывать свои сексуальные права, поддерживать сексуальное здоровье.

Таким образом, сексуальное образование дает возможность научиться строить отношения (в том числе и сексуальные), иметь возможность развиваться, учитывая свою сексуальность, развить собственные гендерные роли и сексуальную идентичность, уважать сексуальное разнообразие и гендерные различия, толерантно относиться к окружающим. Формальное сексуальное образование незрячих способствует социализации, приобретению необходимых навыков для семейной жизни, осознанию себя, своих предпочтений и жизненных целей.

The article deals is about sex education for the blind. It is described in short the educational programs of other countries. . A mention should be made history of the development of sexual education

Список литературы

1. Архиповская, О. А. Отношение к сексу незрячих подростков [Электронный ресурс] / О. А. Архиповская // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 8. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2013/08/2405>. – Дата доступа: 02.10.2018.
2. Біологія 6–9 клас : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ, 2017. – 52 с.
3. Зарубіжна література 10–11 клас : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ, 2016. – 12 с.
4. Молодь України – 2017. Результати соціологічного дослідження. – Тернопіль : ТОВ «Терно-граф», 2017. – 72 с.
5. Молодь України 2018. Результати репрезентативного соціологічного дослідження [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dsmsu.gov.ua/media/2019/01/08/9/Molod_Ykrayini-2018-converted.pdf. – Дата доступа: 02.10.2018.
6. Основи здоров'я 5–9 клас : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Є. Бойченко [и др.]. – Київ, 2012. – 43 с.
7. Синьова, Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – Київ : Знання, 2008. – 365 с.
8. Стандарты сексуального образования в Европе: Документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения. – Кёльн : ФЦПСЗ, 2010. – 76 с.
9. Українська література 10–11 клас : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ. – 2016. – 24 с.
10. Games for adolescent reproductive health. An international handbook / Program for Appropriate Technology in Health (PATH). – PATH Washington, D.C. 1800 K Street, N.W., Suite 800 Washington, D.C. – 2002. – 69 с.

Е.Д. Ганнуцина*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В работе представлен анализ проблемы развития словарного запаса у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Охарактеризована грамматическая сторона речи учащихся данной категории.

Одной из важных задач подготовки ребенка к обучению школе является формирование необходимого объема представлений об окружающем мире, который составляет основу для успешного усвоения программы школьного обучения. В процессе обучения к учащемуся предъявляется большое количество требований, которые связаны с изучением новых предметов, необходимостью понимания речи учителя, использованием связной речи при ответе на вопросы и изложении изученного материала. Поэтому речь становится не только средством общения, но и средством получения системы новых знаний. В процессе развития речи у учащихся увеличивается активный и пассивный словарный запас, уточняется значение слов и их адекватное использование, развивается связная речь. Речь выступает средством планирования и регуляции деятельности, в связи с чем влияет на формирование поведения ребенка, способствует овладению социально-бытовыми и трудовыми навыками.

При наличии у ребенка недостаточного уровня речевого развития возникают трудности в восприятии и понимании предлагаемой информации, что сужает зону ближайшего развития и ограничивает возможности в познании окружающего мира. У ребенка затрудняется развитие познавательной деятельности, овладение мыслительными операциями, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности [4].

Проведенное нами исследование [2] показало, что у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте отмечаются недостаточность как активного, так и пассивного словарного запаса, трудности определения функционального назначения предметов окружающего мира. К началу школьного обучения дети характеризуются несформированностью всех сторон речи, что предполагает необходимость проведения с ними целенаправленной коррекционной работы.

Цель статьи – проанализировать состояние словарного запаса и лексико-грамматической стороны речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи и выделить основные направления работы по развитию речи на уроках по предмету «Человек и мир».

Словарный запас – это совокупность слов, которые понимает и использует в речи человек. Словарный запас принято делить на два вида: активный и пассивный. Активный словарный запас – это те слова, которые использует человек регулярно, употребляет в устной и письменной речи. Пассивный словарный запас – это набор слов, которые человек знает и понимает при восприятии на слух или при чтении, но не всегда использует в активной речи. Обычно объем пассивного словарного запаса превышает объем активного словарного запаса в несколько раз. При этом объем активного и пассивного словарного запаса – подвижные величины: человек постоянно узнает новые слова и в тоже время забывает или перестает пользоваться словами, которые не востребованы в конкретных условиях.

Словарный запас тесно связан с грамматической стороной речи и составляет лексико-грамматический строй речи. Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарь и грамматически правильное его использование. Грамматический строй речи – важнейший компонент языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Непременным же условием нормального развития речи является своевременное развитие лексической стороны речи ребенка. Чем совершеннее речь, тем правильнее будут формироваться взаимоотношения с окружающими и личность в целом.

Под грамматическим строем речи подразумевается совокупность грамматически оформленных образований, участвующих в формировании высказывания. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики, их обобщения и практического закрепления в собственной речи. Важным показателем правильной речи ребенка является умение использовать предлоги, согласовывать существительные с прилагательными и числительными. Также ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии (словоизменения) и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения, и осваивает средства и способы образования слов (словообразование).

Полноценный словарный запас и сформированность грамматической стороны речи составляют основу для овладения детьми навыками составления связных высказываний, которые, в свою очередь, обеспечивают успешность общения и межличностного взаимодействия. Большую роль данный процесс имеет при обучении учащихся на уроках по предмету «Человек и мир». Учащиеся усваивают большое количество новых понятий, уточняют представление об уже известных объектах и процессах действительности, систематизируют полученный материал, обобщают и излагают в устной и письменной речи, что предъявляет большие требования к объему словарного запаса и уровню сформированности грамматического строя речи. Учащимся необходимо владеть сформированной письменной речью для получения возможности прочитать предлагаемый материал, проанализировав его содержание, найти в тексте описание заданного объекта. Большое значение имеет и устная речь, благодаря использованию которой учащиеся составляют план прочитанного материала, пересказывают его, отвечают на вопросы учителя, делают выводы, обобщают и т.д.

У детей с нарушениями речи исследователи (В.К. Воробьева [1], Л.Ф. Спирина [5] и др.) отмечают недостаточную сформированность речевой функциональной системы, бедность словаря, что характеризуется недостаточной сформированностью предметной, глагольной лексики, словаря признаков. Словарный запас некоторых детей состоит из небольшого числа слов, которые употребляются, в основном, для обозначения лишь конкретных предметов и действий.

А.Г. Зикеев [3] отмечает, что большинство детей с нарушениями речи при поступлении в школу не владеют лексикой в той мере, в какой ею владеют их нормально развивающиеся сверстники. Автор обращает внимание на то, что, помимо ограниченности словарного запаса, часто слова, известные учащимся, искажаются ими: одни звуки заменяются другими, опускается начало или конец слова, некоторые слова сохраняют лишь приближенный контур. Все это ведет к неправильному пониманию и употреблению слов, к неустойчивости общения и отражается также на грамматических связях слов, на правильности использования формо- и словообразующих элементов языка.

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдается при актуализации предикативного словаря. В глагольном словаре учащихся с тяжелыми нарушениями речи зачастую преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Нарушение словаря наблюдается в поиске нового слова и в трудностях актуализации пассивного словаря [4].

Характерной особенностью лексики учащихся с тяжелыми нарушениями речи является неточность употребления слов, выраженная в вербальных парафазиях (заменах). Замены слов детьми проводятся либо по звуковому сходству слов, либо по семантическому; некоторые замены отражают неумение детей выделять существенные признаки и качества предметов, оттенки значений. Понимание и употребление слова носит ситуативный характер, что объясняет большое количество вербальных ошибок, проявляющихся в заменах слов, относящихся к единому семантическому полю.

Характерным для таких учащихся является недифференцированное произношение звуков, замена звуков более простыми по артикуляции. Отмечается нестойкость замен, сочетание нарушенного и правильного произношения. Структура многосложных слов часто упрощена, сокращена, имеются пропуски слогов. На фоне относительно развернутой речи выявляются неточность употребления слов и словосочетаний по смыслу, нарушение лексической системности, затруднения в словообразовании и словоизменении. В активном словаре преобладают имена

существительные и глаголы. Дети испытывают затруднения при использовании абстрактной и обобщающей лексики, в понимании и употреблении слов с переносным смыслом, не используют в речи синонимы, антонимы.

Предложения учащихся с тяжелыми нарушениями речи характеризуются неполнотой, неправильным грамматическим оформлением, наличием большого числа аграмматизмов. Каждая новая конструкция вызывает у них значительные затруднения, требует дополнительной работы по ее усвоению, а многие грамматические конструкции усваиваются неосознанно и не могут быть использованы для построения высказывания. Кроме того, недостаточность языкового анализа, синтеза, способности к языковым обобщениям затрудняет практическое усвоение, а тем более теоретическое усвоение грамматики и правописания.

Перечисленные особенности приводят к затруднениям при формировании знаний, умений и навыков у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир» на I ступени общего среднего образования. Они затрудняются в ответах на поставленные вопросы, часто забывают названия объектов, изучаемых на уроке, не могут дать определение понятию, испытывают трудности при пересказе изученного материала, при написании самостоятельных и контрольных работ.

В связи с вышеперечисленными особенностями возникает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках по предмету «Человек и мир». Одним из важных направлений при этом является проведение словарной работы, направленной на оказание учащимся помощи в осмыслении воспринимаемого материала и составлении связных высказываний по прочитанному материалу и при ответе на поставленные вопросы. Методика словарной работы предусматривает деятельность учителя по обогащению, уточнению и активизации словаря учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Большое значение на уроках по предмету «Человек и мир» следует уделять формированию умения связно и логически строить высказывания. Данная работа проводится одновременно с развитием познавательных процессов учащихся: произвольного внимания, мышления, памяти. У учащихся активно развивается умение использовать мыслительные операции: анализировать материал, понимания и осознавая его содержание; выделять главное, составлять план текста, установление в тексте причинно-следственных связей; формулирование выводов.

Таким образом, у учащихся с тяжелыми нарушениями речи недостаточно сформирована лексико-грамматическая сторона речи, что приводит к трудностям усвоения знаний на уроках по предмету «Человек и мир». Целенаправленное проведение словарной работы и развитие познавательных процессов будет способствовать эффективности процесса обучения и формирования у учащихся системы знаний, умений и навыков.

Pupils with severe speech disorders have insufficiently formed lexical and grammatical side of speech, which leads to difficulties in mastering knowledge in the classroom on the subject «Man and the world». Purposeful conducting of vocabulary work and development of cognitive processes will contribute to the effectiveness of the learning process and the formation of pupils' knowledge and skills.

Список литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Ганнуцина, Е. Д. Характеристика словарного запаса детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте / Е. Д. Ганнуцина // Эврика–2018 : сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Гродно : ГрГУ, 2018. [Электронная публикация]. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/eurica2018/index.php>. – Дата доступа: 13.12.2018.
3. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Спирина, Л. С. Учителю о детях с нарушениями речи : кн. для учителя / Л. С. Спирина. — 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

Е.М. Гончева*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: О.И. Урусова

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕЙ, МЕЛКОЙ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В данной статье рассматриваются особенности общей, мелкой и артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Описаны особенности коррекционной работы по преодолению стертой дизартрии.

В настоящее время количество детей со стертыми, минимальными проявлениями дизартрии с каждым годом увеличивается. При дизартрии иннервация органов речевого аппарата недостаточна, что приводит к ограничению подвижности артикуляционных и мимических мышц. Вследствие этого формирование движений, необходимых для красивого, чистого произношения, нарушается и делает невозможным появление правильной «чистой речи» для обеспечения успешной социализации ребенка в группе детского сада. Нарушенное звукопроизношение у детей со стертой дизартрией с трудом поддается коррекции, отрицательно влияет на формирование фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, что в будущем создаст затруднения в процессе обучения детей в школе. Как известно, моторика является основой физического развития человеческого организма, благодаря чему происходит развитие более дифференцированных и мелких движений [3].

При дизартрии первично страдают моторные функции, которые, в свою очередь, влияют на остальное развитие речи и других процессов, тесно связанных с ней. В структуре речевого нарушения выделяют нарушения произносительной стороны речи, которые связаны с недостаточностью иннервации органов артикуляции, а также неречевые расстройства, проявляющиеся в нарушениях общей и мелкой моторики [2].

Для того, чтобы устранить нарушения в развитии артикуляционной и мимической моторики и обеспечить ее правильное формирование, необходимо ежедневно проводить логопедическую работу. В условиях детского сада логопедическая помощь, оказываемая детям с данным нарушением, является недостаточной. Поэтому проблема изучения особенностей развития артикуляционной и мимической моторики у детей со стертой дизартрией в настоящее время является очень актуальной.

При проведении исследования особенностей общей, мелкой и артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией выборку составили 10 воспитанников учреждения дошкольного образования, в возрасте 5–6,5 лет, посещающие пункт коррекционно-педагогической помощи. У детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией проводилось обследование общей моторики; мелкой моторики (произвольной моторики пальцев рук; двигательной функции артикуляционного аппарата). Для обследования были взяты методики из методического пособия Н.М. Трубниковой [6, с. 4], а также использовался альбом для логопеда О.Б. Иншаковой [3]. Общая моторная сфера изучалась по трем основным направлениям: статическая координация движения (5 проб), динамическая координация движения (3 пробы) и чувство ритма (3 пробы).

При изучении статики детям предлагалось выполнить 5 проб. Наиболее сложной из представленных оказалась проба 2, где испытуемым предлагалось выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет от 1 до 15. Наиболее доступными оказались пробы 1 и 5, где детям предлагалось, в первом случае, распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в вертикальном положении под счет от 1 до 15, во втором случае – сложить первый и второй пальцы в кольцо, выпрямив остальные, и удержать данную позу под счет от 1 до 15. Чаще всего у детей были отмечены синкинезии, распад позы.

Для изучения динамики детям предлагалось выполнить 3 пробы. Самой сложной для выполнения оказалась проба 3. Испытуемым предлагалось менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая – сжата в кулак. Доступными оказались пробы 1 и 2, в рамках которых детям предлагалось выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать,

а во втором случае попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем. Наиболее частыми ошибками были: нарушение переключения, наличие синкинезий и нарушение темпа движения (не под счет), невозможность удержания позы.

При изучении ритмического чувства испытуемым предлагалось выполнить три задания. В этих заданиях дети повторяли в определенном темпе движения за экспериментатором и продолжали повторять его мысленно, после чего начинали опять выполнение движений; также дети повторяли заданный педагогом ритм с помощью карандаша.

Самой тяжелой для детей оказалась проба 2, где предлагалось чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе, далее 15 секунд чертить как можно быстрее, и в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе. Анализ результатов показал наличие ошибок при воспроизведении ритмического рисунка как при ускоренном, так и замедленном темпе.

Из-за того, что у детей присутствуют в различных формах параличи и парезы, моторика их выделяется во всех сферах общей неловкостью, недостаточной координированностью, смазанностью движений. Сильнее всего недостаточность ручной моторики у детей со стертой дизартрией видна при выполнении сложных движений, которые требуют точности и четкости, быстрого переключения с одного движения на другое.

В разделе артикуляционной моторики были рассмотрены двигательные навыки губ, челюсти, языка, а также работа органов артикуляции в динамике. В артикуляционной и мимической моторике отмечаются снижение и ухудшение качества выполняемых движений, уменьшение количества движений, невозможность удержания позы, а также наблюдаются патологические особенности, свойственные данному нарушению (гиперкинезы, апраксия, девиация, гиперсаливация) [1].

При обследовании моторной функции артикуляционного аппарата у детей со стертой дизартрией отмечалась возможность выполнения всех артикуляционных проб: надувание щек, щелкание языком, улыбка, вытягивание губ и т. д. При анализе качества выполнения этих движений были отмечены смазанность, нечеткость артикуляции, слабость напряжения мышц, кратковременность удерживания определенной позы и др. Таким образом, при функциональных нагрузках качество артикуляционных движений резко падает. Это и приводит во время речи к нарушениям произношения звуков, смещению их и ухудшению в целом просодической стороны речи.

Как показало проведенное исследование у всех испытуемых детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией наблюдаются следующие нарушения:

- общая моторика: моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках. Дети плохо подражают при имитации движений. Особенно заметна моторная несостоятельность на физкультурных и музыкальных занятиях, где ребенок отстает в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений;

- мелкая моторика: заметна моторная неловкость рук; нарушение тонких дифференцированных движений рук проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» – сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» – поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики;

- артикуляционная моторика: выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате. Паретичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо гипомимично, мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, т. к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы остаются вялыми и необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону речи. Язык при паретической симптоматике вялый, находится на дне полости рта, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается.

В связи с этим встает вопрос о разработке комплекса мероприятий, направленных на развитие общей, мелкой, артикуляционной и мимической моторики у детей данной группы. При

организации коррекционной работы необходимо руководствоваться принципами развития, дифференцированного подхода, учета ведущего вида деятельности и опоры на закономерности онтогенетического развития.

Для детей дошкольного возраста со стертой дизартрией показан дифференцированный логопедический массаж. В зависимости от формы он может быть активизирующим (при паретическом состоянии мышц артикуляционной и мимической мускулатуры) и расслабляющим (при спастическом состоянии мышц мимической и артикуляционной мускулатуры) [1]. Также в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста со стертой дизартрией рекомендуется использовать элементы самомассажа. Их можно использовать несколько раз в течение дня в различных режимных моментах в учреждении дошкольного образования. Также он может быть включен в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на фронтальных и групповых занятиях.

Далее после самомассажа выполняется мимическая гимнастика. Мимика – движения мышц лица, являющиеся произвольным или намеренным выражением чувств. Мимика является одним из средств общения между людьми, формой выражения их эмоционального состояния. Упражнения по развитию мимической мускулатуры помогают формированию и развитию кинестетических ощущений от движений определенных мышц, способствуют развитию подвижности лицевой мускулатуры, возможности выражать свое эмоциональное состояние, способствуют развитию и совершенствованию основных познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления, способности к переключению, а также создают благоприятный фон для занятий [1].

Таким образом, коррекционная работа по преодолению стертой дизартрии у детей дошкольного возраста должна проводиться ежедневно и многократно – только тогда она будет эффективной и иметь положительный результат. Основной формой работы выступает игра, которая способствует развитию логического мышления, воображения и памяти, развитию пространственных представлений, развитию мелкой моторики рук, а также развитию координации и сообразительности. Именно в игре и игровых упражнениях наиболее эффективно происходит формирование и закрепление полученных двигательных и моторных навыков. Кроме этого, важным условием коррекционной работы является оказание логопедической помощи детям со стертой дизартрией в рамках триады «учитель-дефектолог – воспитатель – родители». Коррекционно-педагогическая работа должна носить систематический, организованный, целенаправленный характер.

This article discusses the features of general, fine and articulatory motor skills in preschool children with erased dysarthria. The features of general motility are characterized; fine motor skills; motor function of the articulatory apparatus. The features of correctional work to overcome erased dysarthria are described.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2012. – 314 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. Серия : Высшая школа / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2007. – 98 с.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 279 с.
4. Лопатина, Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций / Л. В. Лопатина // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М. – Воронеж, 2003. – С. 108–112.
5. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1994. – 192 с.
6. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – С. 4–12.

М.С. Горохова, А.Д. Конова*Москва, Россия*

Научный руководитель: А.В. Сизова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассмотрены вопросы изучения коммуникативной стороны общения. Представлены варианты коррекционной работы по развитию коммуникативных умений старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. На основе теоретического анализа литературы сделаны выводы о влиянии развития коммуникативных умений на процесс социализации подростков с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности.

Проблема социализации лиц с интеллектуальной недостаточностью в последнее время анализируется в контексте социального сопровождения, реабилитации и интеграции лиц с инвалидностью. Ученые отмечают актуальность рассматриваемого вопроса с позиций содействия повышению качества жизни инвалидов; реализации индивидуального маршрута достойного жизнеустройства и социального сопровождения лиц данной категории. Перспективу для решения обозначенной проблемы открывает изучение процесса социализации в контексте исследования особенностей коммуникации подростков с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности.

В общей психологии социализация рассматривается как процесс становления личности в ходе деятельности, общения и самосознания. Первостепенное значение для нас имеют исследования, направленные на изучение общения. В социальной психологии рассматривается три стороны данного процесса: коммуникативная (общение как обмен информацией); интерактивная (общение как взаимодействие) и перцептивная (восприятие людьми друг друга) [1, с. 63]. В контексте исследуемой проблематики мы ограничимся рассмотрением коммуникативной стороны общения. Здесь уместно обратить внимание на использование вербальных и невербальных средств коммуникации, а также на уровень развития коммуникативных умений в целом.

Само понятие «коммуникативные умения» предполагает наличие у человека способности взаимодействовать с людьми, в частности, адекватно интерпретировать получаемую информацию и точно ее передавать. Коммуникативные умения являются частью коммуникативной культуры, основанной на вежливости, корректности и тактичности. Помимо этого, среди личностных качеств человека, имеющего высокий уровень развития коммуникативных умений можно выделить эмпатию, доброжелательность, конкретность, инициативность. К коммуникативным умениям относят мотивацию к общению, знание норм и правил общения, умение слушать, ориентироваться в социальной ситуации общения, планировать и реализовывать высказывание, осуществлять контроль за речью. Владение коммуникативными умениями предполагает использование вербальных и невербальных средств общения. Вербальная коммуникация осуществляется посредством речевого общения. В процессе невербальной коммуникации используются средства, направленные на дополнение и замещение речи: мимика, жесты, зрительный контакт.

Сопоставляя два определения: «социализация» и «коммуникативные умения», можно отметить, что они достаточно взаимосвязаны. Оба этих понятия подразумевают под собой взаимодействие между людьми, получение и обработку информации, адекватную ответную реакцию на взаимодействие. Следовательно, можно говорить о том, что развитие коммуникативных умений оказывает непосредственное влияние на социализацию человека.

Процесс социализации подростков с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности сопровождается рядом трудно разрешимых проблем. В контексте изучения общения среди них можно выделить речевую замкнутость; отсутствие мотивации к общению; отрицательные переживания, вызванные трудностями в общении с окружающими людьми; сложности в обучении и недоразвитие коммуникативных умений в целом. Нарушение вербального общения у подростков с интеллектуальной недостаточностью встречается в 40–60 % случаев. Оно проявляется в форме немоты, ограничения речи и косноязычия. Коммуникативная сторона речи

(информационная, эмоционально-выразительная и регулятивная функции) у подростков с интеллектуальной недостаточностью в той или иной степени нарушена.

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса была изучена работа Л.М. Шипициной [3], в которой представлены результаты диагностики коммуникативных навыков у молодых людей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности. По данным исследования, наиболее значительные результаты коррекционной работы по развитию коммуникативной стороны общения наблюдаются в динамике обучения лиц с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности подросткового и раннего юношеского возраста.

Особое значение в рамках коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у подростков с интеллектуальной недостаточностью имеет положение о фазном строении речевой деятельности [2]. Рассматривая фазы речевой деятельности (по И.А. Зимней), можно отметить, что у подростков с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности наблюдаются нарушения всех ее фаз, а именно: побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной. В первую очередь, нарушения связаны со снижением уровня аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга. Также известно, что у подростков с интеллектуальной недостаточностью проявляются нарушения всех сторон личности, что мешает естественному формированию коммуникативных умений. Подросток, осознавая свою неполноценность, избегает общения с окружающими его сверстниками и взрослыми. Поэтому на первом этапе коррекционно-развивающей работы с подростками с интеллектуальной недостаточностью перед учителем-дефектологом стоит задача формирования устойчивой мотивации к речевому общению. Педагогам необходимо выстраивать такие ситуации коммуникативного взаимодействия, в которых подростки будут чувствовать себя уверенно. Чтобы создать ситуацию успеха, педагогу следует ориентироваться на зоны актуального и ближайшего развития, учитывать индивидуальные особенности каждого подростка, участвующего в той или иной ситуации речевого общения.

Далее работа выстраивается с учетом принципа коммуникативной направленности в обучении. Реализация данного принципа обеспечивается посредством использования в процессе обучения различных речевых упражнений, в числе которых можно выделить ответы на вопросы, чтение диалогов с соответствующей интонацией, составление диалогов по образцу, на основе заданной ситуации, пересказы, а также предполагает формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью навыков практического использования правил фонетики, морфологии, синтаксиса, и развитие речи в коммуникативных целях.

В коррекционной работе, направленной на развитие коммуникативных умений у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью, используются также практические, наглядные и словесные методы. Реализация практических методов предусматривает применение игр и упражнений, как с участием педагога, так и под его руководством. Все упражнения и игры подбираются с учетом возраста и личностных особенностей учащихся, но в то же время содержат социальный аспект. Коррекционно-развивающие упражнения, включающие в себя задания на вербализацию эмоций и чувств, помогают подросткам правильно идентифицировать собственные эмоциональные реакции, распознавать эмоции собеседника, сводить к минимуму негативные эмоциональные всплески. С подростками можно обыгрывать различные противоречивые жизненные ситуации, обсужденные ранее на уроках, предлагая им самостоятельно их разрешить. Такая деятельность помогает сформировать у учащихся адекватные установки к действиям в конфликтных ситуациях. Организация сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций способствует формированию коммуникативных и социальных умений, интереса к общению и взаимодействию с окружающим миром. С подростками можно организовывать игру «поход в магазин», «путешествие», «поход в кино» и т.д.

Использование наглядных и словесных методов предполагает показ и обсуждение кинофильмов, картин, социальных видеороликов, прослушивание аудиозаписей, отрывков из художественной литературы, организацию бесед и обсуждений, направленных на развитие речевой деятельности и личностных качеств подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Заключительный этап работы предполагает развитие у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью умения вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя вербальные и невербальные средства, соблюдать правила коммуникативной культуры, а

также умения использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения (использование предметов, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, речеподражательных реакций для выражения индивидуальных потребностей).

Вопросы развития коммуникативных умений у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью нашли отражение в работах М.И. Шишковой [4]. Ею была разработана и описана практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения. Анализ данной методики позволил нам выделить общее требование к работе по развитию коммуникативных умений на уроках различных предметных областей. Сущность этого требования сводится к развитию у подростков с интеллектуальной недостаточностью умения выстраивать диалогическое общение.

Важнейшей частью урока является речевое взаимодействие между учащимися и учителем, однако, как правило, инициатива исходит со стороны учителя. С целью развития у учащихся умения начинать диалог со взрослым учитель предлагает домашние задания, ориентированные на самостоятельную работу подростков. Старшеклассникам предлагается прочитать разобранный в классе текст и самостоятельно составить несколько вопросов к нему. Проверка домашнего задания предполагает речевое взаимодействие подростка со взрослым (учителем) в вопросно-ответной форме.

Работа по развитию умения начинать диалог со сверстником строится на основе анализа текста и организуется следующим образом: паре одноклассников дается часть пословицы и ее окончание в двух вариантах. Старшеклассники, обсудив задание в паре, должны выбрать нужное окончание, объяснить смысл пословицы и подумать над тем, подходит ли она к тексту, или, возможно, к какому-то конкретному эпизоду, и, если подходит, то объяснить почему. Задача работы состоит в том, чтобы диалог между сверстниками происходил с учетом правил коммуникативной культуры и не отклонялся от обозначенной тематики.

Таким образом, анализ некоторых исследований, позволяет сделать вывод о том, что развитие коммуникативных умений у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью только тогда будет выступать как условие социализации, когда будет соблюдаться ряд определенных положений: формирование устойчивой мотивации к речевому общению; подбор определенных ситуаций коммуникативного взаимодействия, в которых подростки будут чувствовать себя уверенно и комфортно; ориентация на принцип коммуникативной направленности в обучении; включение подростков в коммуникативный процесс, в котором они должны поддерживать, завершать его, используя вербальные и невербальные средства, соблюдать правила коммуникативной культуры, а также умения использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения.

Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений позволяет всесторонне развивать у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью представления об адекватном взаимодействии между людьми и поведении в социуме, именно поэтому развитие коммуникативных умений выступает как одно из условий их успешной социализации и оказывает позитивное влияние на процесс интеграции в общество лиц данной категории.

The article renders the study on the communicative side of interaction. It includes the methods of corrective work on the development of high school students with intellectual disabilities communication skills. The authors represents the conclusions about the impact of the communicative skills development on the socialization process of adolescents with moderate intellectual disabilities.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
2. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. Леонтьев ; под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
3. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
4. Шишкова, М. И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения / М. И. Шишкова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 3. – С. 53–59.

О.В. Добровольская*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В данной статье описана методика проведения формирующего эксперимента по формированию пространственных представлений у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи. Представлены качественные и количественные результаты уровня сформированности данного процесса до и после проведения коррекционной работы с использованием интерактивного средства обучения.

Своевременное формирование пространственных представлений – одно из важнейших условий правильного развития ребенка. Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена многими авторами. Исследования Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения умений. Если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются особые трудности в процессе развития пространственных представлений, обусловленные общим замедленным темпом сенсорного развития детей данной категории. Проведенное нами исследование с использованием комплекса диагностических заданий позволило выявить уровень сформированности у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи пространственных представлений в трех аспектах: диагностика пространственных представлений о собственном теле, о взаимоотношении внешних объектов и тела, диагностика понимания и употребления предлогов.

Анализ результатов показал, что у детей с общим недоразвитием речи процесс формирования пространственных представлений имеет свои особенности. Он замедлен и определяет однотипность речевых и неречевых проявлений. Уровень сформированности пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи значительно ниже по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Так, высокий уровень сформированности был отмечен у 80 % дошкольников с нормальным развитием и у 30 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Средний уровень был выявлен у 20 % и 70 % детей соответственно. На основе анализа результатов были отмечены особенности пространственных представлений детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи: ориентируются в схеме собственного тела, но затрудняются при необходимости ориентироваться в схеме тела человека, находящегося напротив; испытывают трудности в понимании и различении понятий право / лево; испытывают трудности в определении взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди / сзади от тела); не дифференцируют предлоги над, под; имеют индивидуальные одиночные ошибки в употреблении предлогов (слов), обозначающих взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной оси (ближе, дальше, перед, за, спереди от, сзади от (позади), между) [1].

Следовательно, формированию пространственных представлений необходимо уделять особое значение. Наиболее эффективно работа будет проходить при реализации полисенсорного подхода, опоре на как речевые, так и неречевые процессы, учете многоуровневости пространственных представлений. На основе анализа результатов проведенного исследования были отмечены направления проведения коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи: ориентация в направлении право / лево, расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу, использование речи как средства выражения пространственных отношений.

С целью повышения уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен формирующий эксперимент. Для его проведения были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, в каждую из которых вошли 10 детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи, посещающие ГУО «Ясли-сад № 39

г. Гродно» и ГУО «Ясли-сад № 104 г. Гродно». Группы характеризовались примерно одинаковым уровнем сформированности пространственных представлений; существенных различий между ними выявлено не было ($p > 0,05$).

Формирующий эксперимент предполагал проведение целенаправленной коррекционной работы с экспериментальной группой. Выявленные особенности пространственных представлений явились основой для разработки интерактивного средства обучения «Лэпбук», которое содержит и соединяет в себе те направления работы, которые раскрывают структуру пространственных представлений. Основной акцент сделан на те трудности, которые испытывают дошкольники при оречевлении пространственных отношений, употреблении соответствующих предлогов, слов. Коррекционные занятия проводились на протяжении 4 недель 3 раза в неделю (2 индивидуальных и 1 групповом) с использованием разработанного интерактивного пособия. В то время как с дошкольниками контрольной группы проводилась коррекционная работа согласно плану учителя-дефектолога без использования разработанного нами дидактического средства.

Разработанный нами лэпбук «Маленькие помощники – предлоги» позволяет формировать у дошкольников не только пространственные представления, но умения различать цвет, форму, величину. Путем манипуляции с различными предметами из вкладышей у дошкольника развивается мелкая моторика, зрительное восприятие, устойчивость и концентрация внимания, наглядно-образное мышление и непосредственно сама речь [1].

Лэпбук содержит 12 игр и упражнений, направленных на развитие пространственных представлений: «Найди пару», «Теремок», «Воздушные шары», «Наши руки», «Полки с игрушками»; «Яблоко и корзинка», «Разрезные картинки», «Лабиринт», «Найди отличия», «Божья коровка», «Волшебные часики», «Паровозик» [2].

Содержание коррекционной работы по формированию пространственных представлений определялось на основе учета структуры пространственных представлений. На первых этапах все внимание было сконцентрировано на формировании предпосылок для развития ориентировки в пространстве. К таким предпосылкам относятся развитие произвольного зрительного восприятия, различие направлений горизонтальной и вертикальной осей, умение ориентироваться в схеме собственного тела. Далее постепенно обогащался импрессивный и экспрессивный словарь дошкольника словами, обозначающими пространственные представления и ориентировку в пространстве. Закрепляя и усложняя представления о взаимоотношении предметов по отношению друг к другу, усложнялась и развивалась грамматическая сторона речи, связные высказывания. На завершающем этапе происходило совершенствование пространственных представлений, закрепление навыков использования лексики и грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, в свободной речи.

В ходе коррекционной работы осуществлялось формирование следующих умений: ориентироваться в схеме собственного тела; определять взаиморасположение внешних объектов и тела, определять взаиморасположения внешних объектов по отношению друг к другу; понимать и употреблять в активной речи предлоги и слова, обозначающие пространственные отношения; ориентироваться в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы проводилась работа по оценке эффективности коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи. Анализ результатов выполнения диагностических заданий позволил определить сравнительную характеристику динамики развития пространственных представлений до и после формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах. Сравнивался уровень сформированности умений в рамках предложенных диагностических заданий.

Результаты сравнения динамики развития сформированности пространственных представлений в экспериментальной и контрольной группе представлены в таблице.

В контрольной группе за время проведения формирующего эксперимента была отмечена положительная динамика по некоторым умениям. Так, умение ориентироваться в схеме собственного тела практически у всех дошкольников было сформировано в зоне актуального развития, но применять умение на практике дошкольникам все еще сложно. Они путали стороны лево и право и с ошибками определяли взаиморасположение объектов. Несмотря на улучшение

некоторых показателей, уровень сформированности пространственных представлений в контрольной группе остался прежним.

Таблица – Уровень сформированности пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи до и после эксперимента

Уровень сформированности умений	До эксперимента		После эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
низкий	0 %	0 %	0 %	0 %
средний	70 %	60 %	20 %	60 %
высокий	30 %	40 %	80 %	40 %

В экспериментальной группе была отмечена более существенная динамика показателей. Большинство (90 %) дошкольников экспериментальной группы без труда показывали и называли ту или иную часть своего тела и человека, сидящего напротив. Умение определять взаиморасположение объектов и тела по горизонтальной оси сформировано у всех дошкольников в зоне актуального развития. Определить предметы в направлении право / лево без ошибок смогли 80 % испытуемых, что указывает на сформированность данного умения в зоне актуального развития. Умение располагать объект относительно своего тела согласно инструкции сформировано в зоне ближайшего развития и требует дальнейшего формирования. Большинство дошкольников экспериментальной группы различали предлоги над, под и понятия слева, справа в пространстве, что вызывало большие трудности до проведения формирующего эксперимента. При этом все еще возникали ошибки при необходимости различать их на плоскости. Принимая направляющую и организующую помощь со стороны экспериментатора, дошкольники экспериментальной группы достигали высоких результатов в выполнении предлагаемых заданий и затем применяли полученные знания и умения при выполнении аналогичных заданий. Это, в свою очередь, указывает на то, что пространственные умения находятся в зоне ближайшего развития и при соответствующей коррекционной работе смогут быть переведены в зону актуального развития.

Таким образом, разработанное нами содержание коррекционной работы на основе использования интерактивного средства обучения позволяет сделать работу по формированию пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи более эффективной и интересной для самих дошкольников. Разработанные игры можно использовать на различных занятиях и для развития различных познавательных процессов, особенно речи. Ведь озвучивая все свои действия, дошкольник автоматизирует звуки, запоминает лучше информацию, развивает связную речь и умение контролировать ее.

The content of correctional work developed by us on the basis of the use of an interactive learning tool allows us to make the work on the formation of spatial representations in preschool children with general underdevelopment of speech more effective and interesting for preschoolers themselves. The developed games can be used in various classes and for the development of various cognitive processes, especially speech.

Список литературы

1. Добровольская, О. В. Характеристика результатов исследования уровня сформированности пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте / О. В. Добровольская // Эврика-2017 : сб. науч. работ / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: С. Я. Кострица (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2017. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/eurica2017/index.php>. – Дата доступа: 12.04.2018.

2. Добровольская, О. В. Структура и содержание интерактивной папки лэпбук для формирования пространственных представлений у дошкольников 5–7 лет с общим недоразвитием речи / О. В. Добровольская // Эврика-2018 : сб. науч. работ / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: С. Я. Кострица (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2018. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/eurica2018/>. – Дата доступа: 20.10.2018.

И.А. Захарченко*Москва, Россия*

Научный руководитель: Т.С. Никандрова

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ
НЕВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И В СИТУАЦИИ НОРМАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ****(на основе теоретического анализа)**

В данной статье проанализирована проблема агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и детей с сохранным интеллектом. Изучено определение понятия «агрессия». Проведено теоретическое исследование проявлений невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста в ситуации нормального развития и при интеллектуальной недостаточности. Приведена сравнительная характеристика причин и проявлений невербальной агрессии у вышеуказанных групп детей.

В современном мире проблема агрессивного поведения является актуальной по ряду причин. Прежде всего агрессивное поведение распространено и имеет разрушающее и дестабилизирующее влияния на социум. Оно также порождает трудности во взаимодействии между людьми.

Одной из наиболее острых проблем является повышенная агрессивность детей. Этим озабочены как родители детей, так и педагоги, психологи. Таким образом, детская проблема приобретает серьезные последствия: нарушения межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, социальная дезадаптация, перерывы в учебной и трудовой деятельности. Рассматривая отдельно агрессивное поведение детей младшего школьного возраста стоит отметить, что именно в этом возрасте данная проблема оказывает наиболее сильное воздействие, так как нарушения поведения детей младшего школьного возраста влияют на становление их личности.

Важно отметить, что особое внимание стоит уделять детям младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в связи с тем, что именно эта группа находится в большей зоне риска в виду следующих обстоятельств: психофизические особенности развития (слабость понимания эмоциональных состояний, астенические явления, повышенная внушаемость и др.), недостатки или полное отсутствие воспитания, негативное влияние ближайшего социума и др. Указанные выше факторы оказывают сильное влияние на рост процента школьников с интеллектуальной недостаточностью с нарушением поведения.

Важно и необходимо проводить коррекционную работу, направленную на преодоление нарушений поведения у детей, в особенности затрагивая проявления невербальной агрессии, так как это опасно для самого ребенка, для окружающих людей, для социума, в целом по причинам получения физических травм и как следствие психологических. Помимо этого, агрессия оказывает негативный вред на культуру человека и общества, что особенно актуально в настоящее время. Изменения всех взаимоотношений во всех сферах современного общества, их быстрый темп ставят эту возрастную группу младших школьников в позицию слабой психологической защищенности и снижают ее адаптивные возможности.

Поведение представляет собой двигательную активность всего живого, направленную на взаимодействие организма с окружающей средой [1]. Оно может изменяться под влиянием внутренних и внешних факторов. Выделяют разнообразные виды поведения: врожденное и приобретенное поведение, внутреннее и внешнее, индивидуальное и социальное (Н.И. Козлов [2]). Одной из форм является агрессивное поведение, представляющее собой поведенческие акты, носящие деструктивный характер и направленные на другую особь или себя самого.

В педагогической и психологической практике под агрессией понимается деструктивное поведение, имеющее мотивы и выходящее за нормы сосуществования людей в обществе, которое может причинять ущерб объектам нападения и наносить физический или психологический вред жертве [1].

По мнению Т.А. Репиной [4], агрессивное поведение складывается из трех компонентов: познавательного, эмоционального и волевого. Познавательный компонент включает в себе понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления агрессии. Эмоциональный компонент представляет собой легкое возникновение отрицательных эмоций: гнева, отвращения, презрения, злости. Волевой компонент включает в себя целеустремленность, настойчивость, решительность и инициативность.

По своей форме агрессивное поведение бывает абсолютно разным: от безобидных шалостей и игр до драк у детей; от дискуссий до социальных патологий (война, убийство) у взрослых. Стоит отметить, что если обозначать словом «агрессия» абсолютно все действия, наносящие ущерб другому человеку, животному или неживому объекту, то необходимо понимать, что в это понятие включается большой спектр типов реакций. Именно поэтому следует строго ограничивать агрессию биологически адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни.

Под биологически адаптивной агрессией понимается ответная реакция на угрозу жизненным интересам индивида. Она свойственна как животным, так и людям, и преимущественно имеет взрывной характер и возникает как реакция на угрозу. Результатом является устранение угрозы или ее причины. Биологически неадаптивная агрессия представляет собой жестокость и не является защитой от нападения или угрозы и свойственна только человеку. Она приносит биологический вред и социальное разрушение [5].

Проявления агрессивного поведения у школьников с интеллектуальной недостаточностью и у школьников в ситуации нормального развития похожи. В то же время, существенной особенностью является то, что агрессивные реакции первых обусловлены внутренними и внешними факторами и менее важными причинами, чем точно такое же поведение у вторых, являющееся результатом в большей степени внешних факторов. Другим отличием является то, что дети с интеллектуальной недостаточностью склонны интерпретировать свои неудачи и неуспехи, с большой степенью преувеличивая их содержание, что усиливает агрессию.

Причины агрессивного поведения у детей с сохранным интеллектом носят лишь внешний характер. Можно выделить три основных фактора становления агрессивных форм поведения: семья, взаимоотношения со сверстниками и средства массовой информации.

Именно в семье у ребенка формируются первые представления о моделях поведения. Члены семьи могут зачастую не только проявлять и показывать на личном примере модели агрессивного поведения, но и неосознанно его подкреплять и делать устойчивыми. На это влияют характер семейных взаимоотношений и стиль воспитания, так как именно в возрасте 7–10 лет дети перенимают у родителей социальные модели поведения. Агрессивное поведение связано с занимаемым ребенком местом в кругу сверстников. Отвержение ребенка, низкий социальный статус провоцируют его к применению агрессии. Ученикам начальных классов свойственно неприятие детей, отличающихся от них. В то же время средства массовой информации имеют значимую роль в развитии проявлений агрессивного поведения у младших школьников.

Генезис форм агрессивного поведения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет особенности, которые устанавливаются внешними факторами, аналогичными с нормально развивающимися школьниками (семья, школа, взаимоотношения со сверстниками), и внутренними (недостаточность интеллектуального развития, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, эмоционально-волевой аспект).

Психические заболевания повышают вероятность агрессивного поведения. Помимо этого, физические дефекты являются факторами, которые хронически фрустрируют ребенка и препятствуют его полноценному контакту с окружающими на важных этапах адаптации к школе на первых годах обучения. По мнению А.В. Морозова [3], вследствие этого может повышаться склонность к агрессивным вспышкам.

Все внутренние причины осложняют социальную адаптацию ребенка, нарушают его способность к саморегулированию своего поведения, снижают возможность к осознанию всей неправильности сложившейся ситуации и нахождению выходов из нее. Данную ситуацию усугубляют пока еще несформированные и непринятые ребенком нормы поведения, поскольку с момента начала обучения прошел не очень большой период времени.

Для младших школьников в ситуации нормального развития характерны следующие выражения невербального агрессивного поведения: физические – ребенок дерется, кусается, ломает, швыряет предметы; косвенные – ребенок самостоятельно провоцирует сверстников. При подавлении проявлений агрессия может быть направлена на самого себя, что выражается в обкусывании ногтей, выдирании волос, частом травмировании.

Формы нарушений поведения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью различны по объему проявлений и характеру направленности. На основании этих критериев Е.С. Иванова и Т.А. Никольская [6] в своем исследовании выделяют три группы. В первую группу входят учащиеся, чьи нарушения заключались в недисциплинированности, срыве урока, мелком воровстве, драках и курении. Ко второй группе относятся школьники, которые совершают побеги из школы и дома, бродяжничество, воровство, поджоги, суицидные попытки и прочее. В третью группу вошли дети, страдающие от наркомании и токсикомании.

В большей степени агрессивное поведение у детей с интеллектуальной недостаточностью в младшем школьном возрасте проявляется в неадекватной жестокости к животным, драках, воровстве. Этим детям свойственны вызывающее поведение со взрослыми, стремление к мести, бурные вспышки негативных эмоций, демонстративное поведение. В школе агрессия в виде издевательств, порчи вещей, щипков и ударов проявляется по отношению к более слабым или отверженным и отстраненным от общей группы учащимся. Помимо этого отмечается, что учащиеся начальных классов часто могут неожиданно начать бросаться предметами или выбегать из класса во время урока.

Таким образом, можно сделать вывод, что проявления невербальной агрессии у детей с интеллектуальной недостаточностью в младшем школьном возрасте внешне сходны с проявлениями нарушений поведения у учащихся с сохранным интеллектом, однако имеют более глубокие причины. У обеих групп можно рассматривать агрессивное поведение как форму психологической защиты. Для снижения агрессивного поведения необходимо проводить эффективную комплексную коррекционную работу.

This article includes an analysis of the problem concerning an aggressive behavior among primary-school-age children with intellectual development disability and children with usual cognitive development. The definition of the notion «aggression» is also studied. The article covers a theoretical study of signs of nonverbal aggressive behavior among primary-school-age children with intellectual disability and children with general intellectual development. It also provides a comparative characteristic of causes of nonverbal aggression and its signs among the children groups mentioned above.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
2. Козлов, Н. И. Формула личности / Н. И. Козлов. – СПб. : Питер, 1999. – 359 с.
3. Морозов, А. В. Социальная психология : учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. завед. / А. В. Морозов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2008. – 335 с.
4. Репина, Т. А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 62–70.
5. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. – АСТ, 2004. – 635 с.
6. Шипова, Л. В. Нарушения поведения умственно отсталых подростков : учеб. пособие / Л. В. Шипова. – Саратов : Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2016. – 63 с.

В.И. Зенько*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Т.В. Сидорко

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье раскрыта суть понятия «культура речи». Рассматриваются особенности формирования культуры речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

В современных условиях развития общества особую актуальность приобретает решение такой проблемы, как воспитание культуры речи. Под культурой речи ребенка мы понимаем совокупность коммуникативных качеств, которые формируются в речевой деятельности и включают осознанное усвоение выразительно-изобразительных средств речи и уместное их использование в собственной речи. У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечается резкое недоразвитие всех сторон речи. Качественное своеобразие всех видов речевой деятельности у этих детей негативно сказывается на использовании речи как средства общения. Как показывают исследования, у детей с ТНР отмечаются трудности в использовании социальных норм поведения и деятельности [3], неспособность «перенести» имеющиеся знания о морали в реальную жизнь [6]. Большинству детей с ТНР не хватает достаточного уровня развития коммуникативных качеств, что приводит к дисбалансу между требованиями быть полноценным участником социального взаимодействия со стороны окружающего социального мира по отношению к детям с ТНР и их реальными психофизическими и речевыми возможностями.

Цель данной статьи – рассмотреть сущность понятия «культура речи» и некоторые аспекты ее формирования у детей с ТНР.

Под «культурой речи» понимается владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме [4]. В понятие «культура речи» включаются его принципы и правила, этические нормы общения, функциональные стили речи, основы искусства речи, трудности применения речевых норм и проблемы современного состояния речевой культуры общества. Культура речи предполагает прежде всего правильность речи.

Известный современный лингвист Е.Н. Ширяев дал следующее определение культуре речи: «Культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач» [5, с. 9].

По мнению В.Е. Гольдина [1], речевая культура включает в себя язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке.

Культура речи тесно связана с литературным языком. Существует 4 типа речевой культуры носителей литературного языка.

Элитарная – эталонная речевая культура, означающая свободное владение всеми возможностями языка, включая его творческое использование. Ей присуще строгое соблюдение всех норм, безусловный запрет грубых выражений.

Среднелитературная речевая культура характеризуется неполным соблюдением норм, чрезмерным насыщением речи книжными либо разговорными словами. Носителями этой речевой культуры является большинство образованных горожан; проникновение ее в некоторые современные средства массовой информации, художественные произведения способствует широкому распространению.

Литературно-разговорный и фамильярно-разговорный типы речевой культуры объединяют тех коммуникантов, которые владеют только разговорным стилем. Фамильярно-разговорный отличается общей стилистической сниженностью и огрубленностью речи, что сближает его с просторечием. Используется «ты-обращение» вне зависимости от возраста собеседника и степени

знакомства с ним. Риторика в своих ценностных рекомендациях всегда опиралась на элитарную культуру. К овладению ею должны стремиться участники современного общения.

Культура речи представлена тремя аспектами: нормативным, коммуникативным, этическим. Одним из важнейших, связанных с правилами языка, является нормативный аспект, заключающийся в соблюдении норм литературного языка. Именно он регулирует правила написания, произношения, словообразования, словоизменения, постановки знаков препинания и т.д. Коммуникативный аспект связан с целесообразностью общения, с реализацией языковых норм в речи, с функционально-стилистической дифференциацией русского языка. Данный аспект предполагает наличие следующих коммуникативных качеств речи: правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство, уместность речи. Этический аспект регулирует соблюдение норм, касающихся отдельных ситуаций общения. Под этическими нормами общения понимается речевой этикет (речевые формы приветствия, просьбы, вопросы, благодарности, поздравления и т. п.).

Родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Своевременное и правильное овладение ребенком речью является важнейшим условием полноценного психического развития. Без хорошо развитой речи нет настоящего общения, нет подлинных успехов в учении. Ограниченность речевых и коммуникативных средств у детей с ТНР приводит к тому, что эти дети имеют ограниченный словарный запас, отмечают сложности в адекватном употреблении «вежливых» слов. Общение со сверстниками ограничивается короткими, неразвернутыми предложениями. Поэтому необходима целенаправленная коррекционная работа по формированию культуры речи у детей с ТНР как на коррекционных занятиях, так и в процессе уроков (занятий), в режимных моментах.

Формирование навыков культуры речи начинается в семье. С самого раннего детства ребенок вступает в сложную систему взаимоотношений с окружающими людьми (дома, в учреждении дошкольного образования и т.д.) и приобретает опыт общественного поведения. Формировать у детей навыки поведения, воспитывать сознательность, активное отношение к порученному делу, товарищество нужно начинать с дошкольного возраста. Под руководством родителей дети усваивают правила, учатся самостоятельно использовать навыки общения, выполняют правила разговора, стараются быть вежливыми и приветливыми.

Программа учреждения дошкольного образования включает все важнейшие требования к культуре речи. В детском саду для этого немало возможностей. В процессе повседневного общения со сверстниками формируются умения взаимодействовать с членами детского коллектива, дети овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими. Дети черпают свои знания о языке из окружающей речи. Поэтому воспитатель должен быть внимателен к собственной речи, со словарем в руках готовиться к чтению вслух детской художественной литературы, постоянно следить за речью детей не только на занятиях, но и в повседневной деятельности.

И если в вопросах культуры речи семья и учреждения дошкольного образования соблюдают единство требований, то к моменту поступления в школу ребенок успевает овладеть достаточным объемом информации. В школе дети знакомятся с новыми правилами, учатся выполнять их без постоянного контроля со стороны [4].

Младший школьный возраст (6–10 лет) играет очень важную роль в становлении речевой культуры, так как в этот период происходит осознание форм речи (звукового состава слов, лексики, грамматического строя), овладение письменной речью, понятием о литературном языке и норме, интенсивное развитие монолога. Именно в начальной школе учащийся должен усвоить большое количество новых слов, должен познакомиться с новыми значениями слов и словосочетаний, которые ему уже известны, а также с грамматическими формами и конструкциями, которые он еще не употреблял в своей речи. Кроме того, в этот период учащийся должен узнать уместность употребления тех или иных средств языка в определенных ситуациях; должен усвоить нормы в употреблении слов, оборотов речи, грамматических средств, а также орфоэпические и орфографические нормы.

Необходимый уровень сформированности культуры речи можно достичь путем внедрения технологии воспитания культуры речи, ориентированной на использование средств народной педагогики и включающей следующие этапы: разъясняюще-мотивационный (формирование

правильного понимания обобщенного, иносказательного смысла загадок, образных выражений в сказках, пословиц и поговорок); теоретически- и практически-развивающий (формирование представлений о языковых средствах создания обобщенности и иносказательности данных жанров фольклора); репродуктивно-творческий (обучение точному и уместному использованию образных слов и выражений, пословиц и поговорок в собственных речевых высказываниях).

Эффективность процесса воспитания культуры речи зависит от использования комплекса методов, стимулирующих к самостоятельному использованию загадок, образных выражений сказок, пословиц и поговорок в собственной речевой деятельности и общении (игры-драматизации, постановка спектаклей, проблемные ситуации, сочинение собственных сказок и др.).

Следует отметить, что при работе над культурой речи детей с ТНР дополнительно обращается внимание на формирование таких сторон речевой деятельности как произносительная, лексическая, грамматическая, связная речи.

Таким образом, понятие «культура речи» тесно связано с закономерностями и особенностями развития и функционирования языка, а также с речевой деятельностью во всем ее многообразии. Оно включает в себя еще и определенную, предоставляемую языковой системой возможность находить для выражения конкретного содержания в каждой реальной ситуации речевого общения новую речевую форму. Культура речи вырабатывает навыки регулирования отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике. У детей с тяжелыми нарушениями речи требуется специально организованная комплексная работа по преодолению сложностей в овладении культурой речи. Такие дети нуждаются в особом подходе и особой организации обучения и воспитания, поскольку первостепенной задачей такого обучения является социализация.

Formation of language skills begins in the family. Under the guidance of parents, children learn the rules, learn to use their own communication skills, follow the rules of conversation, try to be polite and friendly. The program in kindergarten includes all the essential requirements for the culture of speech. And if, in matters of speech culture, families and preschool institutions comply with the unity of requirements, by the time they enter school, the child has enough time to acquire enough information. At school, children get acquainted with the new rules, learn to implement them without constant monitoring from outside.

Список литературы

1. Гольдин, В. Е. Речь и этикет : кн. для внеклас. чтения учащихся 7–8 кл. / В. Е. Гольдин. – М. : Просвещение, 1983. – 109 с.
2. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Просвещение. – 1986. – 87 с.
3. Сидорко, Т. В. Социальное поведение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции / Т. В. Сидорко // Веснік ГрГУ. – 2011. – № 1(108). – С. 135–141.
4. Чистякова, Е. В. Русский язык и культура речи / Е. В. Чистякова. – М. : МГУТУ. – 2007. – 76 с.
5. Ширяев, Е.Н. Что такое культура речи / Е. Н. Ширяев // Мы сохраним тебя, русская речь. – М. : Наука, 1995. – С. 9–10.
6. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : кн. для учителя-логопеда / А. В. Ястребова – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

С.В. Каневич
Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: К.И. Букша

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПРИ РЕШЕНИИ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В данной статье описаны результаты изучения особенностей мыслительной деятельности учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, проявляемые при решении арифметических задач на уроках математики во вспомогательной школе.

Особенностью уроков математики во вспомогательной школе является формирование базовых, практических и функциональных компетенций, необходимых в повседневной жизни и для социальной бытовой и трудовой адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому, главная задача, которая стоит перед учителем – это не столько решение учебных задач, но и перспектива социализации детей данной категории. Особое место в данном процессе приобретают умения решать арифметические задачи. Задачи помогают конкретизировать математические понятия, способны связать абстрактный математический материал с реальной жизнью.

В связи с вышесказанным, можно говорить об актуальности изучения данной проблемы, так как для обучения решению арифметических задач детей с интеллектуальной недостаточностью *принципиально важным является всестороннее изучение особенностей становления и протекания мыслительной деятельности.*

Цель данной статьи – рассмотреть особенности мыслительной деятельности учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью, проявляемые при решении арифметических задач на уроках математики во вспомогательной школе.

Решение текстовых задач представляет собой сложную деятельность, содержание которой зависит от конкретной задачи и от следующих умений учащихся:

- выделять известные, неизвестные, искомые величины, устанавливать связи между ними;
- определять математические связи между величинами;
- выбирать рациональные способы решения задач, проводя рассуждения аналитическим и синтетическим способом;
- устанавливать соответствие промежуточных и конечного результатов;
- определять соответствие полученных результатов исходной задаче;
- выполнять проверку решения разными способами, а также находить другие способы решения задачи и др. [3, с. 3].

Решение арифметических задач способствует развитию познавательной деятельности, логического мышления, активности и самостоятельности познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, т. к. требует от учащихся разнообразных умозаключений и суждений на основе анализа, синтеза и сравнений [2, с. 8]. Поэтому решение арифметических задач вызывает серьезные затруднения у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Согласно учебной программе по учебному предмету «Математика» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) учащиеся обучаются решению простых задач разных видов (задачи на нахождение суммы, остатка; задачи на увеличение, уменьшение числа на несколько единиц и пр.).

Развитие мышления учащихся на уроках математики происходит при формировании представлений о структуре текстовой арифметической задачи, ее компонентах и взаимосвязях между ними; умений анализировать содержание условия задачи и осуществлять поиск решения; выбирать арифметические действия, соответствующие отношениям между данными задачи, и записывать ее решение с использованием арифметических знаков, единиц измерения, а также осуществлять проверку результатов и пр. В процессе решения арифметических задач у учащихся

развиваются способности выполнять элементарные умозаключения, обобщения, устанавливать простейшие причинно-следственные связи.

В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская считают, что обучение решению задач положительно сказывается на коррекции такой особенности мышления как стереотипность. Решение математических задач приучает выделять посылки и заключения, данные и искомые, находить общее, и особенно в данных, сопоставлять и противопоставлять факты. При решении математических задач воспитывается правильное мышление, и прежде всего учащиеся приучаются к полноценной аргументации. При решении математических задач у учащихся формируется особый стиль мышления: соблюдение формальнологической схемы рассуждений, лаконичное выражение мыслей, четкая расчлененность хода мышления, точность символики [1].

Однако учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают некоторые трудности при решении арифметических задач: нередко не умеют выделить искомые и данные, установить связь между величинами, входящими в задачу, составить план решения и выполнить проверку полученного результата. При этом основное внимание направлено на реализацию единственной цели – получение ответа на вопрос задачи. Все это отрицательно сказывается на формировании общих умений решать задачу и не оказывает необходимого влияния на развитие мышления учащихся [4].

С целью рассмотрения особенностей мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, проявляемые при решении арифметических задач на уроках математики во вспомогательной школе, нами проведено исследование, включающее 2 этапа.

На первом этапе учащимся III класса вспомогательной школы предлагалось воспроизвести текст простых арифметических задач на увеличение числа на несколько единиц, уменьшение числа на несколько единиц (отношения «больше/меньше на»). Каждому учащемуся был предложен напечатанный на карточке текст задачи, который прочитывался им 2–3 раза. После этого учащийся устно воспроизводил условие задачи, составлял ее краткую запись.

На втором этапе учащимся предлагалось решить предложенные простые арифметические задачи. Учащимся необходимо было выполнить соответствующие математические операции, записать решения задач и сформулировать ответ.

С целью выявления особенностей мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами оценивались: умения воспроизводить текст задачи, сохранять и понимать логические связи между данными, данными и искомыми; умения осмысливать предметное содержание текста задачи и заложенных в нем математических отношений; умения осуществлять решение и запись решения задачи.

Воспроизведение текста задачи как проявление аналитико-синтетической мыслительной деятельности оценивалось следующим образом:

- высокий уровень – ребенок качественно и точно воспроизводит текст задачи, сохраняет и понимает при воспроизведении текста задачи логические связи отдельных частей условия;

- средний уровень – учащийся точно воспроизводит условие арифметической задачи, но затрудняется в понимании смысловой стороны задачи, что проявляется в неправильном воспроизведении или пропуске числовых данных, привнесении лишних слов в задачу, а также неверно составляет краткую запись условия задачи, отрицательно влияющую на правильность решения задачи;

- низкий уровень – учащийся неверно воспроизводит условия арифметической задачи, не понимает смысловую сторону задачи, что проявляется в пропуске отдельных значимых компонентов условия, неправильном понимании или пропуске вопроса задачи, а также неверно составляет краткую запись условия задачи, что отрицательно влияет на правильность решения задачи.

Решение задачи как проявление аналитико-синтетической мыслительной деятельности оценивалось следующим образом:

- высокий уровень – учащийся осмысливает предметное содержание текста задачи и заложенных в нем математических отношений, что проявляется в верном безошибочном решении задачи и оформлении результатов решения;

- средний уровень – учащийся осмысливает предметное содержание текста задачи и заложенных в нем математических отношений, но допускает ошибки невнимания, вычислительные ошибки.

- низкий уровень – учащийся не понимает предметное содержание текста задачи и заложенных в нем математических отношений, что отражается в следующих ошибках: неправильный выбор арифметического действия для решения задачи, ошибки персеверации.

Проведенное нами исследование выявило специфические особенности мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе, проявляемые в процессе воспроизведения и решения арифметических задач.

При воспроизведении условия простых арифметических задач учащиеся затруднялись в понимании смысловой стороны задачи, что проявлялось в неправильном воспроизведении текста задачи (пропуски числовых данных или величин, добавление лишних слов); допускали логические и смысловые ошибки (замена слов, выражающих отношения между числовыми данными на противоположные по значению: «больше» «меньше»); искажали смысл задачи (называли только отдельные компоненты условия); неточно воспроизводили, неправильно понимали или пропускали вопрос задачи.

Данные особенности воспроизведения и понимания смысла текста задач впоследствии вели к ошибочному составлению краткой записи условия (пропуск числовых данных, неправильное отображение отношения между числовыми данными) и затруднениям при поиске плана решения задачи. Учащиеся ошибались в определении количества арифметических действий (осуществляли перенос способа решения составных задач, рассматриваемых на прошлом уроке, на решение заданных простых), в обозначении отношений «больше на» или «меньше на» арифметическим знаком.

При решении арифметических задач учащиеся с интеллектуальной недостаточностью допускали вычислительные ошибки, ошибки записи решения (пропуск слов «задача», «решение»; запись действий с числами, отсутствующими в условии; пропуск единиц измерения или наименований); ошибки записи ответа (пропуск слова «ответ»; запись ответа с вычислительными ошибками; неверная форма записи ответа, где вместо полной, что было заявлено в требованиях учителя-дефектолога, давали сокращенную). Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не проговаривали выполняемые действия, не проводили самодиктовку при написании ответа задачи, что указывает на недостаточность словесно-логического мышления.

Таким образом, при воспроизведении условия задачи на уроках математики можно отметить, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нарушена логическая последовательность при восприятии и воспроизведении условия, присутствуют нарушения понимания смысловой стороны задачи, искажения условия вследствие неверного анализа, недостаточность аналитико-синтетической деятельности. Также выявлены особенности проявления мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при решении задачи: непоследовательность мышления при воспроизведении условий арифметической задачи, затруднение понимания смысловой стороны задачи, неумение ориентироваться в условии задачи; отсутствие полноценного анализа условия; недостаточность аналитико-синтетической деятельности; недостаточный уровень словесно-логического мышления; неправильность суждений и умозаключений, приводящих к неверному решению арифметической задачи.

This article describes the results of studying the features of mental activity of pupils with intellectual disabilities, manifested in the process of solving arithmetic task in mathematics lessons in an auxiliary school.

Список литературы:

1. Гриханов, В. П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач / В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская. – Минск : БГПУ, 2010. – 56 с.
2. Гриханов, В. П. Формирование у детей с умственной недостаточностью общих способов решения арифметических задач / В. П. Гриханов, Э. Н. Трафимович // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 8–20.
3. Овчинникова, М. В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы) : учеб.-метод. пособие / М. В. Овчинникова. – К. : Пед. пресса, 2001. – 128 с.
4. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учебник для студ. дефект. фак-в педвузов / М. Н. Перова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 362 с.

Е.А. Карпук*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ХАРАКТЕРИСТИКА ОРИЕНТИРОВКИ НА ПЛОСКОСТИ ЛИСТА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В III КЛАССЕ

В данной статье описаны теоретические основы проблемы развития ориентировки на плоскости листа у учащихся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. На основе результатов выполнения диагностических заданий сделаны выводы о сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе ориентировки на плоскости листа.

Ориентировка в пространстве является важным элементом для всех сторон деятельности человека и охватывает различные стороны его взаимодействия с окружающим миром. Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов.

Изучением пространственной ориентировки занимались Б.Г. Ананьев [1], А.А. Люблинская [3], Т.А. Мусейбова [4] и др. Б.Г. Ананьев считает, что пространственная ориентировка представляет собой восприятие и отражение человеком индивидуальных характеристик окружающих предметов посредством взаимосвязанных действий анализаторной системы [1]. Т.А. Мусейбова выделяет основные пространственные категории, которыми необходимо овладеть для свободного перемещения в незнакомом пространстве. Это знание направлений пространства; определение местоположения в пространстве какого-либо субъекта или другого объекта; понимание собственного перемещения с точкой отсчета «от себя»; оценка удаленности и расположения объектов и предметов [4].

Пространственные представления можно охарактеризовать как психический процесс, актуализируемый благодаря тесному межполушарному взаимодействию в онтогенезе, структурой которого является четыре основных уровня, формирующиеся в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития целостный ансамбль зрелой психики.

Пространственные представления нужны для успешного обучения ребенка в школе. Ребенок должен свободно ориентироваться в пространстве и владеть основными пространственными понятиями, чтобы успешно овладеть системой знаний, умений и навыков. Ориентировка в пространстве, на плоскости, представляющей собой лист тетради, умение видеть расположение знаков на листе бумаги – специфические требования, предъявляемые к учащемуся на начальных этапах обучения. Без умения ориентироваться в окружающем пространстве, без понимания пространственных направлений, отношений и расстояний невозможно усвоение детьми школьной программы. Недостаточный уровень навыков ориентировки на листе бумаги обнаруживается на уроках письма, чтения, математики, трудового обучения и изобразительной деятельности.

Проблема освоения окружающего мира приобретает особую актуальность у детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку им свойственно запаздывание и недостатки формирования предметных действий, а также связанных с ними произвольных движений. У детей возникают огромные трудности в процессе ориентировки на листе бумаги, а так же в процессе представления образов букв и чисел для их правильного написания на листе бумаги. Именно эти трудности являются основой неуспеваемости в школе у детей с интеллектуальной недостаточностью. Недостатки в развитии пространственной ориентировки у детей с интеллектуальной недостаточностью приводят также к ограничению их самостоятельности и активности во всех сферах деятельности в повседневной жизни.

Цель данной статьи – охарактеризовать ориентировку на плоскости листа у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе на основе анализа проведенного исследования.

Неполноценность и значительные трудности в процессе освоения пространственных ориентировок у детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи (Т.Н. Головина [2] и др.). Основными причинами трудностей, возникших в ходе освоения детьми

ориентировки в пространстве, можно выделить следующие: бедность практического опыта, ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза.

К началу учебной деятельности в школе у учащихся с интеллектуальной недостаточностью еще не сформированы навыки ориентировки как в схеме собственного тела, так и в окружающем пространстве. Нарушения в пространственной ориентировке обнаруживаются во время школьного обучения. Учащиеся вспомогательной школы затрудняются в осмыслении даже самых простых пространственных отношений. На начальных этапах обучения они с большим трудом ориентируются не только на листе бумаги, но и в больших пространствах – в классе, музыкальном зале, в коридорах школы. Для учащихся является большой проблемой двигаться по заданному маршруту в определенной последовательности. Они часто теряют цель движения, не знают, зачем шли и что им надо делать в том или другом помещении [7].

При недостаточной сформированности пространственных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечаются многочисленные ошибки в процессе учебной деятельности: они не могут правильно расположить канцелярские предметы на парте, выполнить задания, связанные с направлением движения. Особенности развития пространственной ориентировки отражаются так же и на умении ориентироваться на плоскости листа бумаги, что затрудняет в последующем овладение навыками письма, чтения и рисования. Учащимся трудно оречевлять свои действия по совершению ориентировки в пространстве. Они испытывают существенные затруднения в понимании и употреблении в речи словесных обозначений, отражающих пространственные отношения реальных и изображенных предметов. Почти всегда используют простые слова типа «тут», «здесь». Употребление в речи простых и сложных предлогов так же затруднено в виду трудностей осознания их смысла и значения [2].

Очень часто в пропедевтическом периоде обучения учащиеся не соблюдают строку, не могут расположить в тетради материал в нужном порядке. При рисовании и написании предметов на листе бумаги, учащиеся резко изменяют величину предмета, передвигают их вправо или влево. Словесные указания педагога о том, где должен быть расположен рисунок (нижний угол, середина, правая сторона), учащиеся с интеллектуальной недостаточностью понимают с большим трудом. Они нуждаются в показе и наглядной демонстрации, где именно должен находиться предмет. На уроках физической культуры учащиеся затрудняются в выборе направления движения по команде педагога, часто путают направление движения.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня сформированности навыков ориентировки на плоскости листа у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе. В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 8–9 лет с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, обучающиеся на базе вспомогательной школы. Для проведения исследования были разработаны 8 диагностических заданий, направленных на изучение умения ориентироваться на листе бумаги. В ходе выполнения заданий учащиеся рисовали объекты в соответствующем пространственном расположении по отношению друг к другу и к плоскости листа по словесной инструкции педагога. Время выполнения каждого задания было неограниченно. Педагог оказывал помощь в ситуации затруднения наводящими вопросами.

Анализ результатов предполагал определение уровня сформированности умения ориентироваться на листе бумаги и представленности данного умения в зоне актуального и ближайшего развития. В ходе эксперимента оценивался уровень развития умения ориентироваться на плоскости листа по каждому заданию, затем определялся общий уровень развития умения ориентироваться на листе бумаги в целом.

У всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью ориентировка на листе бумаги сформирована на низком уровне. При этом 50 % из них не смогли правильно выполнить ни одно из предлагаемых заданий. Выполнение возможно было только при совместной с педагогом деятельности. Самостоятельное повторение заданий было невозможным.

50 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью показали наличие элементарных представлений об ориентировке на плоскости листа. Они выполняли задания на основе использования помощью взрослого, не всегда уверенно и правильно отвечали на вопросы. Двое учащихся не всегда правильно понимали инструкцию задания, что предполагало повторение инструкции или показа принципа выполнения задания. Двое учащихся понимали инструкцию, однако при выполнении заданий допускали ошибки, исправление которых возможно было только

на основе помощи педагога, которая предлагалась в форме наводящих и дополнительных вопросов. Все учащиеся путали направление «право – лево» на листе бумаги, затруднялись при определении места расположения на листе бумаги с учетом двух направлений («верхний правый угол», «верхний левый угол» и т.д.).

Задания, включающие рисование объектов с учетом их взаимного расположения на листе бумаги, вызывали значительные трудности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Они не понимали, что надо рисовать и где располагать заданный объект. Выполнение заданий не сопровождалось наличием эмоциональной оценки своей деятельности. Учащиеся при оценке правильности результата опирались на оценку их деятельности педагогом.

Можно отметить особенности развития мелкой моторики, которые проявлялись в ходе выполнения заданий. Учащиеся неуверенно держали карандаш в руке. Проводимые линии были неровные, характерен был слабый нажим карандаша. Рисование геометрических фигур характеризовалось наличием незамкнутой ломаной линии, что говорит о несформированности зрительно-моторной координации у учащихся в III классе.

Анализ результатов позволил сделать вывод о несформированности умения ориентироваться на плоскости листа у 50 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью даже в зоне ближайшего развития. У остальных 50 % учащихся данное умение представлено в зоне ближайшего развития. Учащиеся принимали помощь, на основе которой выполняли некоторые задания правильно. При правильной организации коррекционно-развивающей работы с ними возможно дальнейшее развитие данного умения с целью перевода его в зону актуального развития.

Формирование умений ориентироваться на ограниченной плоскости (листе бумаги) осуществляется с опорой на принцип онтогенетического развития психических функций, предполагающий знание последовательности формирования пространственных представлений в процессе индивидуального развития. Большое внимание при этом уделяется развитию высших психических функций, таких как мышление, речь, произвольное внимание, которые позволят учащимся осознавать воспринимаемое пространство и совершаемые действия.

The ability to navigate the plane of the sheet in students with intellectual disabilities is characterized by unformed. Formation of abilities to be guided on the limited plane (sheet of paper) is carried out with a support on the principle of ontogenetic development of mental functions assuming knowledge of sequence of formation of spatial representations in the course of individual development.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1974. – 248 с.
3. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей : сб. ст. / Известия «АПН РСФСР»; сост. Б. Г. Ананьев. – СПб., 1956. – С. 240–245.
4. Мусейбова, Т. А. Ориентировка в пространстве / Т. А. Мусейбова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 32–38.
5. Сунцова, А. В. Изучаем пространство / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Эксмо, 2009. – 35 с.

Д.Ю. Клапатюк*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: К.И. Букша

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В I КЛАССЕ

В данной статье рассматриваются особенности формирования слоговой структуры слова у учащихся I класса с общим недоразвитием речи. Предоставлена информация о таком понятии как «слоговая структура слова» и ее нарушениях, а так же описаны результаты изучения уровней сформированности слоговой структуры слова у учащихся I класса с общим недоразвитием речи.

В настоящее время в системе специального образования детей, имеющих речевые нарушения, основным приоритетом является формирование всесторонне развитой полноценной личности ребенка, способной к социальной адаптации. Основным фактором успешной социализации и гармоничного психического и физического развития учащихся при этом выступает сформированность всех сторон речевой деятельности. Овладение учащимися с речевыми нарушениями правильной речью помогает не только высказывать свои мысли, но и является предпосылкой развития познавательной деятельности в контексте познания явлений окружающей действительности, способствует эффективному межличностному общению и развитию коммуникативной компетенции в целом.

Л.С. Волкова [1], А.П. Воронова [2], Н.С. Жукова [3], Р.Е. Левина [4], Т.Б. Филичева [7] и др. отмечают необходимость проведения специфической целенаправленной логопедической работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова, которая представляет собой часть общей коррекционной работы в преодолении речевых нарушений.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что отсутствие своевременной коррекции нарушений при различных видах общего недоразвития речи может привести к серьезным последствиям в контексте познавательного и личностного развития учащихся, а также затруднении овладением письменной речью.

Цель данной статьи – охарактеризовать уровни сформированности слоговой структуры слова у учащихся с общим недоразвитием речи в I классе.

Слоговая структура слова в настоящее время рассматривается как характеристика слова с точки зрения последовательности и типов составляющих его слогов. Формирование слоговой структуры слова является неотъемлемой частью общего речевого развития и осуществляется в связи с развитием фонематического восприятия, артикуляционных возможностей. Кроме того, формирование слоговой структуры слова во многом предопределено развитием таких неречевых процессов, как оптико-пространственная ориентация, ритмическая организация движений, а также способность к последовательной обработке получаемой информации.

А.К. Маркова характеризует слоговую структуру слова, как умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации, как кинетическую артикуляционную программу, на усвоение которой влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре [5].

Освоение слогового состава слова у детей осуществляется постепенно. Безусловно, ребенок раньше начинает воспроизводить простые слова с малым количеством слогов. Безошибочно передать слоговую структуру многосложных слов или слов со стечениями согласных детям удастся гораздо позже. В связи с этим А.К. Маркова выделяет следующие типы слоговой структуры слова [5]:

- 1) двухсложные слова из открытых слогов (например: ива, дети);
- 2) трехсложные слова из открытых слогов (например: охота, малина);
- 3) односложные слова (например: дом, мак);
- 4) двухсложные слова с закрытым слогом (например: диван, мебель);
- 5) двухсложные слова со стечением согласных в середине слова (например: банка, ветка);
- 6) двухсложные слова из закрытых слогов (например: компот, тюльпан);
- 7) трехсложные слова с закрытым слогом (например: бегемот, телефон);
- 8) трехсложные слова со стечением согласных (например: комната, ботинки);

- 9) трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (например: ягненок, половник);
- 10) трехсложные слова с двумя стечениями согласных (например: таблетка, матрешка);
- 11) односложные слова со стечением согласных в начале слова (например: стол, шкаф);
- 12) односложные слова со стечением согласных в конце слова (например: лифт, зонт);
- 13) двухсложные слова с двумя стечениями согласных (например: плетка, кнопка);
- 14) четырехсложные слова из открытых слогов (например: черепаха, пианино).

Нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. К нарушениям слоговой структуры слова относят следующие:

1) нарушения количества слогов, которые могут быть выражены элизией – сокращением (пропуском) слогов; опусканием словообразующей гласной; наличием итерации, которая выражается в увеличении числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных;

2) нарушения последовательности слогов в слове: перестановка слогов в слове; перестановка звуков соседних слогов при условии, что число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения;

3) искажения структуры отдельного слога: сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый, слог со стечением согласных – в слог без стечения;

4) уподобление слогов;

5) персеверации, которые заключаются в настойчивом воспроизведении слогов;

6) антиципации – замена предшествующих звуков последующими;

7) контаминации – смешение элементов слов [8, с. 4].

Для изучения уровней сформированности слоговой структуры слова у учащихся с общим недоразвитием речи в I классе нами были использованы и модифицированы методические разработки, описанные в работах Л.С. Волковой [1], подразумевающие выполнение детьми заданий, направленных на исследование возможности воспроизводить слова различной слоговой структуры, изучение слогового анализа и синтеза. Для обследования умения воспроизводить слова различной слоговой структуры ребенку предлагалось, глядя на картинку, назвать слова. Обследование слогового анализа предполагало выявление умения определять начало и конец слова, последовательность слогов в словах и определять количество слогов в слове. Для обследования слогового синтеза предлагалось задание на выявление умения составлять слова из слогов.

Оценка результатов осуществлялась следующим образом:

2 балла – самостоятельно правильно выполненное задание;

1 балл – учащемуся необходима была направляющая помощь взрослого, он допускал ошибки, выявлены нарушения воспроизведения слогов и слов разной слоговой структуры;

0 баллов – учащийся не справлялся с заданием либо отказывался его выполнять.

По результатам приведенных заданий нами определялись уровни сформированности слоговой структуры слова у учащихся:

7–8 баллов – высокий уровень сформированности слоговой структуры слова;

4–6 балла – средний уровень сформированности слоговой структуры слова;

0–3 балла – низкий уровень сформированности слоговой структуры слова.

Высокий уровень характеризуется умением самостоятельно и правильно произносить звук в слогах (открытых, закрытых, со стечением согласных) и словах (из 2–3 слогов), умением определять начало и конец слова, последовательность слогов в словах, умением составлять слова из слогов и определять количество слогов в слове.

Средний уровень характеризуется способностью произносить звук в слогах (открытых, закрытых, со стечением согласных) и словах (из 2–3 слогов), наличием ряда неточностей в определении начала и конца слова, в определении последовательности и количества слогов в слове, а также в способности составлять слова из слогов. При выполнении заданий ребенок допускает ошибки.

Низкий уровень характеризуется неспособностью или неправильным произношением звука в слогах (открытых, закрытых, со стечением согласных) и словах (из 2–3 слогов), неумением

определять начало и конец слова, трудностями в определении последовательности слогов в словах, неумением составлять слова из слогов и определять количество слогов в слове.

В результате исследования сформированности слоговой структуры слова у учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в I классе мы можем отметить, что среди данной категории детей преобладает средний и низкий уровень сформированности слоговой структуры слова. Высокий уровень не отмечается.

Большинство детей (60 %) проявили способность воспроизвести слова различной слоговой структуры – слова из 2–3 слогов с открытыми, закрытыми слогами, со стечением согласных. При этом отмечались трудности в определении начала и конца слова (в слове «словарь» называли начало слова – «с», конец – «ва»), в определении последовательности и количества слогов в слове (игла – 3 слога), а также в способности составлять слова из слогов (ка-сум, ва-тык). При выполнении заданий дети допускали ошибки такие как: пингвин – гвипин, карман – каман, колесо – лесоко, что соответствует среднему уровню сформированности слоговой структуры слова.

У 40 % детей выявлен низкий уровень сформированности слоговой структуры. Дети заменяли звуки в слогах (сосна – шошна), не смогли определить начало и конец слова, особые трудности наблюдались в определении последовательности слогов в словах (ласточка – слог «очка» был первым, слог «ла» был вторым), проявили неумение составлять слова из слогов (ла-ю, ва-тык) и определять количество слогов в слове (очки, ключ, бинт). При воспроизведении слов различной слоговой структуры наиболее затруднительными для детей стали слова со стечением согласных (ласточка, листочки). Чаще в этих случаях выпадал один согласный звук (ласточка, лисочки). При подсчете количества слогов учащиеся сокращали количество слогов в многосложных словах со стечением, добавляли гласную в односложные слова (лекарство – лество; квас – кавас; ключ – кюч).

Таким образом, у учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в I классе было выявлено преобладание среднего и низкого уровня сформированности слоговой структуры слова, что выражалось в элизии, искажениях структуры отдельного слога, антиципации, нарушениях слогового анализа и синтеза, уподоблении слогов, персеверациях, контаминациях.

This article discusses the features of the formation of the syllable structure of the word in students of the first grade with a general underdevelopment of speech. Information was provided on such a concept as the “syllable structure of the word” and its violations, as well as the results of studying the levels of formation of the syllable structure of the word in first grade students with general speech underdevelopment.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2009. – 480 с.
2. Воронова, А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи / А. П. Воронова. – СПб. : Образование, 1994. – 153 с.
3. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. С. Жукова. – М. : Энергомаш, 1994. – 128 с.
4. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1987. – 300 с.
5. Маркова, А. К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 22–34.
6. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2007. – 244 с.
7. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
8. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова : система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет / Н. С. Четверушкина. – М. : Гном Пресс, 2006. – 187 с.

В.В. Литвиненкова, Е.А. Ральчя*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается роль информационных технологий в процессе обучения математике учащихся с тяжелыми нарушениями речи, а также использование электронных средств для повышения эффективности процесса обучения.

Математика является одной из основных учебных дисциплин в специальных учреждениях образования для учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Формирование математических знаний и умений способствует развитию познавательных процессов, подготовке детей к решению различных социальных задач, успешно социализации и адаптации в обществе. Предмет «Математика», изучаемый на I ступени общего среднего образования, является основой получения знаний по данному предмету в процессе дальнейшего обучения. Важное место среди математических умений занимает понимание и решение арифметических задач, что требует от учащихся необходимого уровня развития всех познавательных процессов (восприятия, мышления, воображения, памяти, речи).

Решение задач одного вида, например, на деление на равные части, формирует обобщение способа их решения, понимание связей между известными данными и искомым числом. Обучение решению задач обеспечивает формирование мыслительных процессов, пространственного мышления, памяти. При осуществлении поиска решения учащийся овладевает способностью устанавливать элементарные причинно-следственные связи между данными условия задачи, выполнять умозаключения (в процессе решения простых и составных задач). Существенное влияние решение задачи оказывает на речевое развитие детей. В частности, формируется умение вербально выражать зависимости между числовыми данными и значениями величин; умение последовательно и максимально точно изложить содержание задачи, сформулировать вопрос, обосновать процесс решения задачи и ответ. Благодаря решению задач наполняется, расширяется словарь учащихся житейской и математической терминологией. Овладение умением решать задачи положительно сказывается на формировании личностных качеств; развиваются волевые качества, самостоятельность при выполнении учебного задания, планирование своих действий, осуществление самоконтроля, умение пользоваться вспомогательными средствами. Анализ условия задачи и поиск ее решения являются одним из компонентов социальной адаптации учащихся. Здесь приоритет принадлежит решению простых задач наиболее используемых видов (ориентировка в значении величин: протяженность, масса, время, стоимость и т. д.; овладение денежными расчетами, выполнение несложных измерений) [4].

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи характеризуются несформированностью познавательной деятельности. У них снижена скорость переработки поступающей информации, преобладает механическое запоминание и наглядно-образное мышление, отмечаются трудности использования мыслительных операций, затруднено произвольное внимание. Особые трудности учащиеся испытывают при необходимости включения речи в процесс выполнения деятельности, что объясняется несформированностью планирующей и регулирующей функции речи. Учащиеся затрудняются составить план предстоящей деятельности, дать словесный отчет после ее выполнения. Трудности выполнения деятельности связаны также с недостаточностью мотивационной основы. Перечисленные выше трудности создают неполноценную основу для усвоения процесса понимания и решения арифметических задач, что, в свою очередь, препятствует полноценной социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи, затрудняет усвоение социальных умений и навыков.

В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных методов и средств организации обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики на I ступени общего среднего образования, подбора специальных приемов, которые позволят

формировать умение понимать условие арифметической задачи и осуществлять анализ путей ее решения.

Цель данной статьи – раскрыть роль и возможности информационных технологий при формировании умения решать арифметические задачи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики на I ступени общего среднего образования.

Применение информационных технологий на уроках математики обеспечивает совмещение игровой и учебной деятельности. Обучение становится увлекательным и интересным; происходит плавная смена деятельности. Использование компьютера на уроке создает благоприятную обстановку, способствует развитию каждого ребенка на своем уровне, усиливает мотивы учения, развивает индивидуальные особенности детей, повышает активность, инициативность, эмоциональность, обеспечивает интеллектуальное развитие детей, формирует навыки самообразования и самоконтроля, снижает дидактические затруднения у учащихся [6].

Информационно-коммуникационные технологии на уроке можно использовать при объяснении нового материала, при отображении на проекторе решений различных задач, при проверке домашнего задания, при закреплении материала, при повторении, а также при отработке знаний, умений и навыков. Компьютер можно использовать в дистанционном режиме, например в исследовательской и проектной деятельности учащихся. Компьютерные ресурсы могут быть использованы и как источник учебного материала: электронные учебники, задачи, таблицы, схемы и тесты [5].

Информационные технологии предоставляют возможность рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса; сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия учащихся в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием; построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому учащемуся собственную траекторию обучения; вовлечь в процесс активного обучения детей, отличающихся способностями и стилем учения; использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам; интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса [1].

В процессе обучения учитель использует электронные средства обучения, представляющие собой программные средства, в которых находит свое отражение некая предметная область и с помощью которых становится возможным ее изучение инструментами информационно-коммуникационных технологий. Подготовленные электронные средства обучения создают условия для осуществления самых различных направлений учебной деятельности.

Наиболее эффективно учителя начальных классов используют презентации. Фрагменты уроков, на которых используются презентации, отражают один из главных принципов создания современного урока – принцип привлекательности. Использование мультимедийных средств обучения позволяет существенно повысить эффективность обучения математике учащихся с тяжелыми нарушениями речи, сделать усваиваемые знания более наглядными.

В качестве педагогического инструмента в начальной школе все чаще используются мультимедиа-технологии. Мультимедиа технологии позволяют работать с разными типами данных таких, как текстовая информация, видео, изображения. Применение мультимедиа-технологий на уроках математики способствует повышению наглядности процесса обучения, что увеличивает эффективность развития универсальных учебных действий, способствует приобретению учащимися новых знаний, а также способствует овладению навыками работы с информацией. Такая форма подачи математического материала позволяет учителю создавать для использования в уроках математики комплексы опорных образов. Мультимедийные презентации позволяют подавать информацию в разных форматах, что делает усвоение учащимися материала наиболее продуктивным [3].

Большие возможности информационные технологии предоставляют для обучения учащихся пониманию и решению арифметических задач. Подготовленное презентационное сопровождение задачи позволяет смоделировать явления и действия, отраженные в задаче, сделать их объемными более удобными для восприятия. Особую сложность вызывает понимание учащимися задач на движение, которые сопровождают простыми рисунками в учебнике. Добавление в презентации интерактивности, анимации делает объекты подвижными, перемещающимися в нужном

направлении, что обеспечивает понимание условия задачи, соотношения представленных в ней числовых значений и позволяет решать ее в полной мере.

С этой же целью на уроках математики возможно использование электронной интерактивной доски. Ее использование на уроках математики не только заметно облегчает подготовку и проведение урока, но и открывает такие возможности, которые позволяют учащимся воспринимать более полно условие задачи, понимать сущность действий, отраженных в задаче, представить себе сюжетную ситуацию арифметической задачи, понять последовательность действий и установить логику решения задачи.

Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи компьютер позволяет реализовать индивидуальный подход. Выполняя индивидуальное задание, учащиеся чувствуют себя увереннее, ситуация успеха повышает самооценку, что, в свою очередь, способствует дальнейшим успехам. Отдельные модули-тренажеры могут быть использованы не только на уроке, но и предложены отдельным учащимся на дополнительных занятиях или для работы дома, если они по тем или иным причинам не усвоили материал вовремя или нуждаются в дополнительных упражнениях. Подобные задания позволяют мотивировать учащихся разнообразными игровыми сюжетами, возможностью получить «подсказку» от компьютера и, что самое важное, возможностью самостоятельно, в индивидуальном темпе продвигаться в овладении умением решать задачи разного типа [2].

Использование информационных технологий позволяет создавать задачи для учащихся с разным уровнем подготовленности к их усвоению. Предлагая созданные на этой основе компьютерные тренажеры, учитель позволяет каждому учащемуся решать и закреплять доступные для него задачи, подготавливая их тем самым к пониманию и решению более сложных арифметических задач. Систематическое использование информационных технологий в процессе обучения математике учащихся с тяжелыми нарушениями речи способствует развитию у них познавательного интереса, повышению мотивации, позволяет сделать процесс обучения решению арифметических задач доступным для учащихся.

The systematic use of information technology in the process of teaching mathematics to students with severe speech disorders contributes to the development of their cognitive interest, increase motivation, allows to make the learning process of solving arithmetic problems available to students.

Список литературы

1. Гарбар, Е. Б. Использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе школы [Электронный ресурс] / Е. Б. Гарбар. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/534736/>. – Дата доступа: 24.01.2019.
2. Кондратьева, Е. С. Развитие познавательного интереса у младших школьников через использование информационных технологий на уроке математики [Электронный ресурс] / Е. С. Кондратьева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-u-mladshih-shkolnikov-cherez-ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-matematiki>. – Дата доступа: 24.01.2019.
3. Мендыгалиева, А. К. Использование информационных компьютерных технологий на уроках математики в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс] / А. К. Мендыгалиева // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-informatsionnyh-kompyuternyh-tehnologiy-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole-v-usloviyah-realizatsii-fgos-noo>. – Дата доступа: 24.01.2019.
4. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решения арифметических задач: учеб.-метод. пособие / В. П. Гриханов – Минск : БГПУ, 2010. – 56 с.
5. Ушакова, В. А. Использование информационных технологий на уроках математики / В. А. Ушакова // Молодой ученый. – 2016. – №8 (112). – С. 1053–1055.
6. Шмелёва, Н. Г. Роль информационных технологий в обучении младших школьников / Н. Г. Шмелёва, Д. З. Хасанова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 24 апр. 2016 г. / редкол.: О.Н. Широков [и др.]; ЦНС «Интерактив плюс». – Чебоксары, 2016. – С. 204–206.

Д.И. Михайлова*Белгород, Россия*

Научный руководитель: М.В. Садовски

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ЖАНРА «НАЙДИ ПРЕДМЕТ»

В статье озвучена задача формирования словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Рекомендовано в коррекционной работе использовать современные информационные технологии, а конкретно игры жанра «Найди предмет».

В богатейшем лексическом резервуаре могучего русского языка реализуются процессы и результаты познавательной деятельности человека, так же оставляет свой отпечаток развитие культуры и искусства народа. Именно с помощью слова наши прародители передают нам, своим потомкам, накопленные знания, культурные, трудовые и исторические ценности. А это является главным параметром для социализации человека, а также позволяет вечно реализовывать в превосходстве производство, развивать науку и культуру, и систему образования.

Особое внимание хотелось бы уделить развитию лексической системы языка, а именно выделить развитие словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Проблема развития словаря прилагательных у школьников с интеллектуальной недостаточностью на сегодня остается мало изученной. Учащиеся данной категории практически не используют в своей речи прилагательные и испытывают трудности при изучении этой части речи. Эти дети употребляют лишь малое количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (зеленый, белый, черный), величину (большой, маленький), вкус (сладкий, кислый, соленый, горький). Используются крайне редко противопоставления по признакам «широкий – узкий», «высокий – низкий» и т.д. [2].

Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова сделали вывод том, что учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями часто допускают ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного и существительного в роде, числе и падеже [1].

В качестве средства для формирования словаря прилагательных у детей с интеллектуальной недостаточностью, по нашему мнению, будет уместно и эффективно использовать дистанционные образовательные технологии. Эти образовательные технологии реализуются в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или неполностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [3].

Проведение игровых сеансов обучения через программу Skype создает эффект живого общения в режиме видео и дает возможность помочь детям расширить словарный запас. В основе игрового сеанса в Skype лежат подготовленные за ранее учителем-логопедом компьютерные игры жанра «Найди предмет» в режиме online. Процесс игр жанра «Найди предмет» довольно прост — искать различные предметы: одежду, инструменты, мебель, фрукты, овощи, животных, рыб и птиц (что соответствует основным лексическим темам логопедической программы) на фоне определенного сюжета.

Главный смысл игры с поиском предметов – это последовательное прохождения цепочки. Ребенку предлагается задание в виде списка искомых предметов, иногда вместо списка предоставляются силуэты предметов или загадка «Найди отличия», ответом на которую должен стать предмет. Задачей логопеда является тематический подбор серии игры, который может быть дополнен и введен в пассивный словарь ребенка, а вместе с закрепляющими занятиями активизация новых слов и выражений.

Действуя совместно в игровом поле, педагог направляет внимание ребенка, проговаривает новые слова и дает разъяснения их смысловой нагрузки, области применения этих предметов в быту или в профессиональной деятельности. Кроме того, в игре заложен информационный

элемент, например, при поиске ингредиентов блюд ребенок узнает их рецепты, которые можно опробовать в реальной жизни.

Для ребенка с интеллектуальной недостаточностью важно поддержание мотивации. Конец игры есть явное тому подтверждение. Достигнув цели, выполнив миссию, ребенок получает призовое место на пьедестале почета и другие знаки отличия. Знания, полученные в игре, можно перенести в активный словарь посредством дополнительных классических логопедических занятий (создать образ, закрепить его с конкретным предметом) и применить в будущей практической деятельности, грамотно строя фразу и апеллируя этими словами.

Очень важно учитывать технику безопасности, охранительный режим, то есть время, проводимое учащимся за компьютером. Занятия должны проходить по плану, условно соответствовать тематике логопедической программы. Педагог строит занятие таким образом, чтобы время, проведенное у компьютера, чередовалось со зрительной, мимической и гимнастикой, выделялось время на проговаривание не только достигнутого результата в виде призовых очков, но и построения пересказа сюжета игры с последовательностью выполненных действий. Можно придумать образ героя игры и описать его внешние признаки, черты и особенности характера.

Правила проведения игрового сеанса:

- продолжительность занятия на компьютере – 15 минут;
- периодичность – 2 раза в неделю;
- индивидуальное дозирование нагрузки при зрительных нарушениях;
- проведение на середине игрового сеанса зрительной, мимической гимнастики – в качестве физкультурной минутки;
- наличие полного развернутого ответа при выполнении заданий;
- пересказ последовательности выполнения действий.

Цель игры «Найди предмет»:

- определить уровень развития словарного запаса;
- обогащение словарного запаса;
- закрепление словарного запаса;
- формирование наглядно-образного мышления.

Ход игры «Найди предмет» заключается в следующем. На фоне конкретной сюжетной линии учитель-логопед дает ученику инструкцию:

- «Найди предметы по конкретному признаку» (цвет, вкусовые качества, размер, форма, величина и т.д.);
- «Назови общий признак у найденных предметов»;
- «Найди различия».

Достигнув финальной части игры и выполнив правильно все задания, учащийся занимает призовое место. Наличие в игре знаков отличия служит огромной мотивацией для детей, имеющих нарушения в интеллектуальной сфере.

Приведем ниже пример игрового сеанса по лексической теме «Овощи».

Сюжетная линия: помочь главному персонажу повару приготовить блюда.

Первый этап игры – поход за продуктами в универмаг. Учащимся предлагаются следующие задания:

- «Найди на прилавке острые овощи и положи их в корзину» (редька, редис, хрен, лук)
- «Найди на прилавке кислые овощи и положи их в корзину» (помидоры)
- «Найди на прилавке сладкие овощи и положи их в корзину» (морковь, картофель, свекла)
- «Найди на прилавке зеленые овощи и положи их в корзину» (огурец, зеленый горошек)
- «Найди на прилавке оранжевые овощи и положи их в корзину» (тыква, морковь)

Второй этап игры – выбрать рецепт (блюда нарисованы в книге). Учащимся предлагаются следующие задания:

- «Выбери в книге рецепт тыквенной каши. Как ты думаешь, из какого овоща делают эту кашу?»;
- «Выбери в книге рецепт морковного сока. Как ты думаешь, из какого овоща делают этот сок?»;

– «Выбери в книге рецепт лукового супа. Как ты думаешь, из какого овоща делают этот суп?»;

– «Выбери в книге рецепт картофельной запеканки. Как ты думаешь, из какого овоща делают эту запеканку?».

Третий этап игры – приготовление блюд. Учащимся предлагаются следующие задания:

– «Для приготовления тыквенной каши выбери только большие тыквы»;

– «Для приготовления морковного сока выбери только длинную морковь»;

– «Для приготовления лукового супа выбери только крупный (большой) лук»;

– «Для приготовления картофельной запеканки выбери только мелкий (маленький) картофель».

Четвертый этап игры – главный персонаж повар подводит итоги. И при правильном выполнении учащимся всех заданий присуждает ему призовое место.

Игровой сеанс на одну и ту же лексическую тему проводится не менее трех раз для того, чтобы учебный материал был закреплен учеником и был активизирован словарь. При повторном проведении игрового сеанса на уже пройденную тему контролируется уровень усвоения материала.

Взаимодействуя вместе с учителем-логопедом в online игре «Найди предмет», у учащегося фокусируется внимание, формируется лексико-грамматическая сторона речи, формируется связная речь, разъясняется смысловая нагрузка новых слов и обсуждается область применения этих предметов в повседневной жизни.

Знания, полученные в игре, можно перенести в активный словарь, посредством дополнительных классических логопедических занятий и применить в будущей практической деятельности, грамотно строя фразу и апеллируя этими словами.

Таким образом, дистанционные образовательные технологии вписываются в традиционный процесс обучения. Они реализуются учителем-логопедом в совместной деятельности с учащимся при проведении индивидуальных занятий. Технология дистанционного онлайн обучения позволяет совершенствовать и повышать качество образования и дает возможность виртуального обучения и общения. Обучение в формате «виртуальность» действительно помогает преодолевать учащемуся различные барьеры.

В процессе прохождения игр категории «Найди предмет» у ребенка формируются высшие психические функции и активизируется лексическая сторона речи. Кроме того, использование игры «Найди предмет» повышает компьютерную грамотность, формирует мелкую моторику; координацию движений; эмоционально-волевую сферу, самоуверенность, самостоятельность, крепкие партнерские отношения.

In clause the problem of formation of the dictionary of adjectives at younger schoolchildren with intellectual insufficiency is sounded. It is recommended to use in correctional work modern information technologies, and particularly games of a genre «Find a subject».

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Нарушение устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 184 с.

2. Петрова, В. Г. Развитие речи умственно отсталых учеников : хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 2001. – 356 с.

3. Приказ Минобрнауки России от 6 мая 2005 г. № 137 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m2.html. – Дата доступа: 26.03.2015.

А.Г. Никулина*Белгород, Россия*

Научный руководитель: М.В. Садовски

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Данная статья рассматривает тему подготовки к школе детей с задержкой психического развития. В частности, психологической готовности к регулярному школьному обучению и требованиям современной образовательной системы.

В настоящее время все более актуальной становится проблема переутомления учащихся при поступлении в школу. Это обосновано тем, что возрастает число учащихся, не справляющихся с требованиями стандартной системы обучения. Отдельно стоит выделить детей, у которых наблюдается задержка психического развития (далее – ЗПР).

Г.Е. Сухаревой было сформулировано определение понятия «задержка психического развития». Его значение – отставание от нормального темпа психического развития, характеризующееся неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Одной из главных причин проявления данной проблемы являются слабовыраженные органические нарушения в структурах головного мозга, которые могли быть получены в дородовом, родовом и раннем периоде жизни ребенка. Их наличие ограничивает нормальную деятельность тех или иных систем мозга и задерживает его своевременное развитие. Слабовыраженные нарушения ЦНС могут проявляться в виде парциальных недостатков развития эмоционально-личностной и познавательной сфер. Термин «задержка» делает акцент на временном характере отставания. А также на возможности его коррекции, которая тем будет более продуктивной, чем ранее будут созданы необходимые условия обучения и развития детей [1].

На личностное развитие ребенка оказывают отрицательное влияние следующие факторы:

– недостаточное количество общения с окружающими взрослыми: по данной причине не обеспечивается должная стимуляция развития эмоциональных, познавательных процессов, речи в сензитивные для общения периоды, т.е. когда оно является ведущим видом деятельности;

– травмирующее действие социальной среды, которое вызывает состояние повышенной тревожности, пробуждающее и формирующее в характере ребенка пассивно-защитные качества (робость, безынициативность, плаксивость, замкнутость и так далее) или, наоборот, защитно-агрессивные особенности личности (жестокость, упрямство, негативизм, грубость);

– отсутствие необходимых педагогических условий, обеспечивающих полноценное и разностороннее развитие личности ребенка и своевременную работу по коррекции неблагоприятных его вариантов [2].

Отрицательный эффект на развитие детей с ЗПР несет отсутствие полноценной деятельности в соответствии с возрастом ребенка, обеспечивающей «присвоение» и смену ведущего вида деятельности в каждом периоде развития.

Таким образом, воплощение в жизнь потенциального развития психических возможностей ребенка зависит как от его общего социального благополучия, внимания взрослых к развитию, так и от реализации педагогами грамотного воздействия, которое учитывало бы индивидуальность ребенка, а также дефицитность конкретных функций, умений и навыков. Наиболее раннее выявление и дифференциация возможных нежелательных вариантов развития ребенка необходимы в целях предупреждения и коррекции проблем в обучении и воспитании.

При описании готовности к школьному обучению имеется в виду установленный уровень сформированности высших психических функций, которые обеспечивают внедрение каждого конкретного ребенка в систему социальных отношений, которая для него является новой. А также отвечают за эффективное усвоение навыками чтения, счета, письма. Стоит отметить, что показатели готовности к регулярному школьному обучению у детей, которые воспитывались в идентичных условиях специального учреждения дошкольного образования, будут различными.

При наличии большого числа различий индивидуальных показателей психологической готовности дошкольников к началу обучения в школе выделяются дети, личностное развитие которых характеризуется недостаточным уровнем школьной зрелости. Среди таких детей особенно четко можно выделить детей с ЗПР.

Эффективная реализация задач личностного развития ребенка, увеличение уровня показателей обучения во многом зависят от того, учитывается ли уровень готовности детей к школьному обучению. Основными показателями готовности к школе Д. Б. Эльконин считает: сформированность игровой деятельности; зачатки учебных новообразований таких, как умение ребенка действовать в соответствии с образцом, слушать и выполнять инструкцию; подчиняться правилам и требованиям взрослого [2].

Л. А. Венгер акцентирует внимание на том, что психологическая готовность ребенка к обучению предполагает определенный уровень развития различных познавательных процессов и познавательных интересов, то есть уровень умственного развития ребенка [1]. Рассматривая готовность детей к школе, Л. А. Ясюкова предлагает рассматривать ее не только как возможность обучаться в первом классе, но и более широко — как возможность обучаться и развиваться в рамках современной школы в целом.

Вследствие чего можно сделать вывод, что, несмотря на различия в формулировании, авторов объединяет понимание готовности к регулярному школьному обучению как комплексной системы качеств психики и определенных знаний и умений, которые являются существенными предпосылками для эффективного включения в школьную жизнь. Компонентами психологической готовности к обучению в школе можно считать психомоторную (функциональную), интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную (в том числе мотивационную), социально-психологическую (коммуникативную) готовность.

Под интеллектуальной зрелостью принято понимать дифференцированное восприятие; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постигать основные связи между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизвести образец, а также развитие мелкой моторики и сенсомоторную координацию. Интеллектуальная зрелость, по мнению нейропсихологов, существенно отражает функциональное созревание структур головного мозга. Эмоциональная зрелость в основном понимается как отсутствие импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. К социальной зрелости относятся потребность в общении со сверстниками и навык подчинения своего поведения законам детских групп, а также умение исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Поэтому эффективность восприятия у детей с низкой психологической готовностью к школьному обучению снижена по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, а образы — недостаточно дифференцированные и полные. Это ограничивает возможности наглядного мышления, что проявляется в результатах и способах выполнения таких заданий, как дорисовывание предметов, составление целого из частей и так далее [2].

Для многих детей с ЗПР характерна своеобразная структура памяти. Это проявляется иногда в большой продуктивности произвольного запоминания. Однако и она всегда ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, что связано с более низкой познавательной активностью этих детей. У детей с ЗПР основные трудности проявляются на этапе использования логических операций, в качестве приемов мнемической деятельности, когда требуется продуктивно использовать интеллектуальный прием.

Дети с ЗПР с трудом овладевают сложными видами памяти: независимо от структуры и содержания материала, вплоть до IV класса, эти учащиеся преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как у нормально развивающихся детей в этот период (от II к IV классу) интенсивно развивается произвольное опосредованное запоминание.

К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР не развиваются соответствующие возрасту предпосылки логического мышления: при обобщении они не выделяют существенных признаков, при сравнении опираются на случайные признаки, проявляют низкий уровень интеллектуальной активности. У детей с ЗПР развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с задержкой психического развития часто не могут осуществить полноценный

анализ формы, установить симметричность, расположить конструкцию на плоскости. В эмоционально-волевой сфере отмечаются общая незрелость, недоразвитие сложных форм поведения; плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям педагога. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [1].

В психологических исследованиях подчеркивается, что такие дети в семилетнем возрасте не достигают необходимого для начала обучения уровня развития внимания, восприятия, памяти, мыслительной деятельности. Внимание детей описываемой категории характеризуется низкой концентрацией; для любого вида их деятельности характерны повышенная отвлекаемость и фрагментарное выполнение учебных и внеучебных заданий. Во всех видах мыслительной деятельности у детей обнаруживается отставание. В целом решение соответствующих возрасту мыслительных задач на наглядно-практическом уровне для них доступно, однако дети могут затрудняться в объяснении причинно-следственных связей.

Важное значение для понимания своеобразия мыслительной деятельности детей с ЗПР имеет анализ особенностей их словесно-логического мышления. Для них характерен недостаточно высокий уровень сформированности всех основных интеллектуальных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Слабая сформированность обобщающей функции слова обуславливает трудности в овладении детьми родовыми понятиями – показателями запаса видовых конкретных понятий и умений самостоятельно выделять существенные признаки однородной группы предметов. У детей обнаруживаются недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным решениям, использование неадекватных способов действия.

Таким образом, готовность детей с ЗПР к регулярному школьному обучению характеризуется средним уровнем планирования; соотношение деятельности и цели проявлено частично; самоконтроль снижен. Отмечается несформированность мотивации; недоразвитие интеллектуальной деятельности, когда ребенок может выполнять элементарные логические операции, но решение сложных задач (анализ и синтез, установление причинно-следственных связей) затруднено. Дети с ЗПР быстро утомляются, иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность [1].

В целях повышения продуктивности психолого-педагогической работы по коррекции готовности к школе детей с ЗПР необходимо опираться на следующие положения: построение развивающей работы на основе индивидуального подхода, учитывающего зону ближайшего развития ребенка; субъектное отношение к ребенку; развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка; проведение занятий в игровой форме для формирования интереса; доброжелательность отношений с детьми; недопустимость порицания за неуспех; наличие у ребенка права на ошибку; переживание ребенком успеха как радости. Из этого следует, что психокоррекционный комплекс формирования у детей с ЗПР готовности к школьному обучению рассматривается как системное всестороннее воздействие, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков, каждый из которых направлен на решение различных задач и содержит комплекс специфически организованных методов и приемов.

The psychocorrection complex of formation in children with a delay of mental development of readiness for school training is considered as the system comprehensive influence consisting of several interconnected blocks, each of which is directed to the solution of various tasks and contains a complex of specifically organized methods and receptions

Список литературы

1. Психолого-педагогический процесс развития детей с задержкой психического развития при подготовке к школе / Н. А. Садвакасова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4–2. – С. 469–473.

2. Скрипкина, Н. В. Психологические особенности готовности к школе старших дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н. В. Скрипкина // Современная психология : материалы V Междунар. науч. конф., Казань, окт. 2017 г. – Казань : Бук, 2017. – С. 86–91. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/13047>. – Дата доступа: 13.01.2019.

Е.А. Острейко*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В I КЛАССЕ

Статья посвящена описанию временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе. На основе проведения констатирующего эксперимента выделены основные трудности в процессе понимания и использования временных представлений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Освоение и понимание временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеет важное значение для дальнейшей полной и качественной социализации ребенка с интеллектуальной недостаточностью в общество. Эта проблема остается актуальной и в настоящее время, так как от того, насколько развиты временные представления у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста, напрямую зависит эффективность коррекционных занятий и степень адаптации и социализации в обществе.

Цель статьи – охарактеризовать временные представления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе.

У детей с интеллектуальной недостаточностью развитие временных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Но имеющееся у них органическое поражение центральной нервной системы приводит к отставанию в формировании взаимодействия первой и второй сигнальных систем, к бедности чувственного опыта, что связано с узостью, недостаточной дифференцированностью и замедленностью восприятия. Поэтому возможности полноценного развития временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью ограничены по сравнению с нормально развивающимися детьми: элементарные временные представления у них формируются значительно медленнее и имеют качественные ошибки в процессе понимания временных представлений [2].

Восприятие времени у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью происходит с большим трудом и характеризуется крайней неустойчивостью. Восприятие времени, его необратимости и периодичности весьма затруднено из-за отсутствия наглядных форм. Так же большие трудности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью вызывает процесс понимание смысла слов, обозначающих временные отношения, потому что они имеют относительный характер [3].

Понимание временных интервалов, умение устанавливать временные отношения способствует усвоению учащимися последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между временными интервалами. Ориентирование во временных интервалах должно базироваться на чувственной основе, то есть должно опираться на переживания длительности времени в процессе осуществления разнообразной деятельности, которая по-разному окрашена эмоционально, а также наблюдения за явлениями и событиями окружающего мира [1].

Особенности представлений и понятий о времени у детей с интеллектуальной недостаточностью с первого по седьмой класс вспомогательной школы в возрасте от девяти до семнадцати лет представлены в работах И. И. Финкельштейна (1961). Свое исследование И. И. Финкельштейн проводил по трем направлениям: представления и понятия о времени, не связанные со счетом (бытовое время); представления и понятия о времени, связанные со счетом (математическое время); представления и понятия о времени, как об историческом отрезке (историческое время). Исследование показало, что нормально развивающиеся учащиеся I класса лучше ориентируются во времени, чем сверстники вспомогательной школы. Учащиеся вспомогательной школы не знают дней недели, почти не владеют элементарной временной терминологией. Они не могут представить того, что время течет, не останавливаясь, и его течение необратимо; некоторые учащиеся считают, что ночью часы останавливаются, так как все спят. Учащиеся так же заучивают названия времен года, однако применить свои знания на практике не

могут. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной наполняемости.

Для выявления сформированности временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе на базе вспомогательной школы было проведено исследование, в котором принимали участие 10 детей. Возраст испытуемых 8–9 лет.

Для выявления уровня сформированности временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью была проведена беседа в два этапа. На первом этапе учащимся были предложены 11 вопросов по теме «Временные представления». На втором этапе – 6 вопросов по теме «Длиннее\короче». Время, отведенное для ответа на вопрос, было неограниченно. Если ребенок не отвечал на вопрос, то педагог помогал ему наводящими вопросами. Если помощь педагога не позволяла учащемуся ответить, то педагог переходил к следующему вопросу.

Для оценки результатов исследования нами была разработана шкала оценивания уровня сформированности временных представлений:

– высокий уровень: знать и называть дни недели по порядку; понимать, из каких частей состоят сутки, утро, день, вечер, ночь; с помощью плоскостных и объемных моделей понимать непрерывность и необратимость времени; формировать знания о соотношениях единиц времени: неделя содержит семь дней, месяц четыре недели, год двенадцать месяцев и т.д.; ориентироваться во времени по часам, пользоваться часами;

– средний уровень: осознанно использовать в своей речи слова: вчера, сегодня, завтра; знать дни недели, времена года по порядку; уметь пользоваться моделями времени; понимать объективность, непрерывность (продолжительность), необратимость времени: после зимы всегда наступает весна, а после ночи утро; частично ориентироваться по часам, во времени;

– низкий уровень: иногда использовать в своей речи слова: вчера, сегодня, завтра; неуверенно употреблять в повседневной жизни дни недели, времена года; не всегда уметь пользоваться моделями времени; не всегда понимать объективность, непрерывность (продолжительность), необратимость времени: после зимы всегда наступает весна, а после ночи утро; не всегда ориентироваться по часам; ориентирование во времени значительно затруднено; пользование часами вызывает значительные трудности.

Результаты исследования временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе представлены на рисунке.

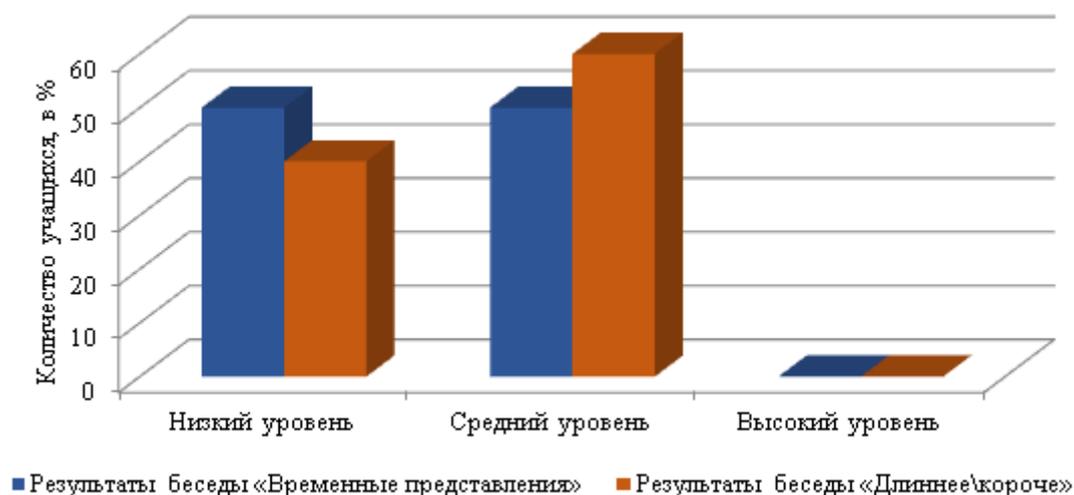


Рисунок – Результаты исследования уровня сформированности временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе

Высокий уровень сформированности временных представлений не был отмечен ни у одного из учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Средний уровень сформированности временных представлений на первом этапе беседы показали 50 % учащихся, а в беседе «Длиннее\короче» – 60 % учащихся. Все учащиеся,

показавшие средний уровень сформированности временных представлений, осознанно использовали в своей речи такие слова как: вчера, сегодня, завтра. Только двое детей допускали незначительные ошибки в употреблении данных слов. Все остальные учащиеся допускали единичные ошибки в назывании дней недели. Большую трудность у учащихся вызвало название настоящего дня недели и ориентировка в днях недели: «Какой день недели был вчера \ какой будет завтра?». Все дети умеют пользоваться моделями времени. Не всегда испытуемые понимали продолжительность и необратимость времени: после зимы всегда наступает весна, а после ночи утро. Допускали ошибки в ответах на вопросы, предполагающие определения последовательности событий. Ориентировались по часам и во времени с незначительными ошибками. Некоторые учащиеся могли исправить свои ошибки в ответе после наводящих вопросов педагога. Две девочки хорошо пользовались часами, т.к. носят наручные часы.

Низкий уровень сформированности временных представлений на первом этапе беседы показали 50 % учащихся, а в беседе «Длиннее\короче» – 40 % испытуемых. Учащиеся, показавшие низкий уровень сформированности временных представлений, лишь иногда использовали в своей речи слова: вчера, сегодня, завтра. Допускали ошибки в употреблении в активной речи названий дней недели, времен года. Двое учащихся вообще не могли пользоваться моделями времени; остальные допускали ошибки. Все учащиеся не всегда понимали последовательность смены времен года и времени суток: после зимы наступает весна, а после ночи – утро. Очень большие трудности у всех испытуемых вызывали вопросы, предполагающие умение пользоваться часами и ориентироваться по ним. Вопросы беседы «Длиннее\короче» были недоступны для понимания учащимся. Они не понимали смысла вопроса и отвечали формально.

Таким образом, на основе анализа результатов проведенного исследования можно выделить следующие трудности, которые испытывают учащиеся I класса с интеллектуальной недостаточностью в процессе понимания и использования временных представлений:

- называние и ориентировка в днях недели, их последовательности;
- понимание и называние частей суток: утро, день, вечер, ночь;
- понимание и обозначение временных представлений с помощью моделирования;
- соотнесение единиц времени: неделя содержит семь дней, месяц четыре недели, год двенадцать месяцев и т.д.;
- ориентировка во времени по часам.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью временных представлений для обеспечения дальнейшей социализации и социальной адаптации в обществе.

The conducted ascertaining experiment with pupils with intellectual insufficiency of the first class allowed to identify the main difficulties in the process of understanding and using temporary representations. Based on the results of the study, it can be concluded that it is necessary to conduct correctional and pedagogical work on the formation the temporary representations of pupils with intellectual insufficiency for socialization.

Список литературы

1. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
3. Эк, В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы / В. В. Эк. – М. : Просвещение. – 1990. – 314 с.

Е.А. Полуянчик
Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: О.И. Урусова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В данной статье представлен анализ проблемы развития и коррекции просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией, а также результаты исследования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста данной категории. На основе полученных результатов в ходе экспериментального исследования определено содержание коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Стертая дизартрия является одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи в детском возрасте. Ведущими в структуре данного речевого нарушения выступают стойкие нарушения звукопроизношения, похожие на другие артикуляторные расстройства и представляющие значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции.

Накоплен большой теоретический материал по проблемам этиологии, симптоматики разнообразных клинических неречевых и речевых проявлений при дизартрии (Е.Ф. Архипова [1], Е.Н. Винарская [2], В.А. Киселева [4], Л.В. Лопатина [5] и др.). Однако остаются недостаточно изученными вопросы развития просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией. Тем не менее, проблему преодоления расстройств просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией можно отнести к числу теоретически и практически значимых, так как у детей данной категории присутствуют нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов, мелодико-интонационные расстройства. В результате у ребенка формируются нарушения просодической стороны речи, т.е. силы голоса, его тембра и выразительности. В связи с этим возрастает значимость проблемы формирования просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией, так как совокупность ритмико-интонационных свойств речи играет важную роль в процессе общения, а именно, позволяет разграничивать высказывания между собой, выделять главное в их структуре, передает эмоциональное состояние говорящего. Недостаточность развития просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией может влиять на качество передаваемой информации, тем самым, ограничивая коммуникативные возможности детей.

Описание характерных особенностей развития просодической стороны речи детей со стертой дизартрией представлено в исследованиях Е.Ф. Архиповой [1], Л.В. Лопатиной [5], Е.М. Мастюковой [6], М.П. Давыдовой [3] и др. Так например, Л.В. Лопатина просодическую сторону речи детей со стертой дизартрией оценивает как эмоционально невыразительную и монотонную, для которой при увеличении речевой нагрузки характерно заметное снижение вынятности. При этом автор отмечает, что голос детей характеризуется следующими особенностями: «глухой, хриплый, слабый, немелодичный, монотонный, сдавленный, прерывистый, назализованный, слабо модулированный, тусклый, напряженный» [5, с. 15]. Е.Ф. Архипова [1] указывает, что детям со стертой дизартрией характерны устойчивые нарушения интонационной выразительности речи, а также процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. При этом наиболее сохранной является имитация вопросительной и повествовательной интонации. Е.М. Мастюкова отмечает нарушение у детей темпа речи, а также «трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений» [6, с. 104]. М.П. Давыдова указывает, что у детей со стертой дизартрией в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. Данные нарушения проявляются в трудностях восприятия ритма изолированных ударов и акцентированных ударов [3, с. 9].

С целью выявления особенностей развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Ясли-сад № 15 г. Кобрин». В эксперименте принимали участие 10 детей со стертой дизартрией и 10 детей с нормальным речевым развитием в возрасте 5 лет. Для исследования

просодической стороны речи у детей дошкольного возраста нами была использована методика Е. Ф. Архиповой [1].

В ходе проведения исследования задания, которые предлагались детям дошкольного возраста, были понятными, дети с интересом приступили к их выполнению. Однако результаты в экспериментальной и контрольной группах были получены качественно и количественно разные. В результате количественного анализа были определены уровни сформированности просодических компонентов речи у детей контрольной и экспериментальной групп (рисунок).



Рисунок – Уровни сформированности просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией

Сформированность просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием соответствовала высокому уровню (80 % детей). У некоторых детей 20 % наблюдались незначительные сложности в заданиях, направленных на восприятие логического ударения; восприятие и воспроизведение интонации, но это не влияло на общий уровень сформированности у них просодических компонентов речи.

Оценка результатов констатирующего эксперимента свидетельствовала о достаточно низком уровне сформированности просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией:

- у 70 % детей интонационно-выразительная окраска речи резко снижена (не определяют специфику различных эмоциональных интонационных конструкций, сложно голосом выразить эмоциональное состояние и дифференцировать просодические средства эмоциональной экспрессии; особые затруднения вызывают вопросительная и восклицательная виды интонации);

- у 70 % детей страдает голос (отмечены ограниченные возможности голоса, отсутствие умения придавать своему голосу различную интонационную окраску, неспособность выдерживать продолжительную голосовую нагрузку);

- у 80 % детей страдает тембр речи и появляется носовой оттенок;

- у 70 % детей ослаблен речевой выдох (отмечается диафрагмальное дыхание, нарушена координация носового и ротового дыхания, дыхание недостаточно регулярное и сопровождается излишним напряжением мышц верхнего плечевого пояса; вдох резкий, шумный, а речевой выдох укорочен; обнаружены нарушения дыхательной функции в процессе говорения);

- у 90 % детей нарушено восприятие логического ударения (наблюдается перенос логического ударения с одного на другое слово в предложении).

Проведенное нами эмпирическое исследование сформированности просодических компонентов речи показало, что у детей со стертой дизартрией интонационно-выразительная окраска речи резко снижена, страдает голос, ослаблен речевой выдох, наблюдается перенос логического ударения с одного на другое слово в предложении, страдает тембр речи и появляется носовой оттенок.

Результаты констатирующего эксперимента указывают, что коррекционно-развивающая работа по формированию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией должна проводиться по следующим направлениям:

- развитие речевого слуха (восприятие изменений силы, высоты голоса, тембра и темпа речи);
- развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, речевого ритма;
- развитие фонационного дыхания;
- координация дыхания, голосообразования и артикуляции;
- развитие мимики и выразительности движений;
- развитие способностей понимать и передавать в речи с помощью интонационных средств различные эмоции;
- развитие силы голоса;
- развитие восприятия и воспроизведения ударения;
- формирование восприятия и воспроизведения мелодики повествовательных, вопросительных и восклицательных высказываний;
- совершенствование темпо-ритмической организации высказываний;
- развитие умения произвольно использовать весь комплекс средств интонационной выразительности в соответствии с различными коммуникативными задачами в процессе речевого общения [1].

Формированию просодической стороны речи детей дошкольного возраста со стертой дизартрией будут способствовать средства, построенные на связи музыки, движений и речи: ритмическая гимнастика; упражнения на развитие чувства темпа; упражнения с элементами танцев; упражнения на развитие фонационного дыхания, голоса, артикуляции и дикции; упражнения на развитие координации движений и речи; упражнения, формирующие чувство ритма; упражнения в игре на музыкальных инструментах. Музыка позволяет организовать деятельность детей дошкольного возраста со стертой дизартрией, разнообразить приемы движения в различном темпе и ритме. Включение речевого материала в самых разнообразных формах (тексты песен, драматизации с пением, хороводы и т. п.) позволяет создавать целый ряд упражнений, построенных на стихотворном ритме, что также способствует ритмичности движений и речи [7]. Использование данных средств будет способствовать формированию речевого слуха, темпо-ритмической, интонационной стороны речи, развитию координации движений, общей, мелкой и артикуляционной моторики, а также создавать положительный эмоциональный фон на коррекционном занятии, способствовать взаимодействию детей дошкольного возраста со стертой дизартрией и их успешной коммуникации.

This article presents an analysis of the problem of development and correction of the prosodic side of speech in children with erased dysarthria. The results of the study of the prosodic side of speech in preschool children with erased dysarthria are presented. On the basis of the results obtained during the experimental study, the content of correctional and developmental work on the formation and development of the prosodic side of speech in preschool children with erased dysarthria was determined.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Винарская, Е. Н. Современное состояние проблемы дизартрии / Е. Н. Винарская // Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 268–284.
3. Давыдова, М. П. Коррекция речи у детей с дизартрией / М. П. Давыдова. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
4. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : РГПУ, 2001. – 191 с.
6. Мастюкова, Е. М. Клинические симптомы дизартрий и общие принципы речевой терапии / Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова // Логопедия. Методическое наследие ; под ред. Л. С. Волковой – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – С. 103–118.
7. Чиркина, Г. В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией / Г. В. Чиркина // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 8. – С. 50–52.

Н.А. Сокол*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская

РОЛЬ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассмотрены особенности мышления учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Проанализировано их влияние на успешность процесса усвоения знаний учащимися на I ступени общего среднего образования.

Одной из важных задач обучения в школе является не просто формирование системы знаний, но также обучение учащихся умению их применять в различных ситуациях в соответствии с конкретными условиями и задачами. Большое значение при этом отводится развитию мышления, умению анализировать, сравнивать, обобщать. Перечисленные умения позволяют учащемуся осознанно усваивать учебный материал, сопоставлять его с уже изученным, эффективно применять при решении различного рода задач.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается несформированность мышления в полной мере. Они характеризуются низким объемом представлений об окружающем мире, трудностями установления причинно-следственных связей и применения мыслительных операций. Данные особенности создают неполноценную основу для полного и качественного усвоения учебного материала, что затрудняет не только результативность обучения, но и препятствует процессу социализации и адаптации в обществе.

Цель данной статьи – рассмотреть характеристики мышления учащихся с тяжелыми нарушениями речи и проанализировать их влияние на успешность усвоения учебного материала.

Психическое развитие ребенка характеризуется системностью, представляющей собой тесную взаимосвязь разных сторон психики. В соответствии с этим процесс познания обеспечивается не отдельно используемым познавательным процессом, а функциональной системой, включающей в себя совместную работу различных участков головного мозга, отвечающих за протекание тех познавательных процессов, которые позволяют достигнуть запланированного результата. Важное значение в работе функциональной системе отводится мышлению, создающему основу для протекания мыслительной деятельности.

Для эффективности осуществления процесса познания и его продуктивности необходимым условием является не только достаточный уровень развития психических функций, участвующих в учебном виде деятельности, но и наличие мотива, а также тесно связанных с ним эмоций, обеспечивающих направленность и управление поиском решения задачи.

Осуществление любого вида деятельности в процессе обучения происходит через три этапа: мотивационно-целевой, операционный и контрольно-оценочный. На каждом из этих этапов активное участие принимают мышление и речь. На мотивационно-целевом этапе у учащегося формируется мотивация, появляется интерес, происходит анализ предлагаемой инструкции, условий выполнения задания, составление плана предстоящей деятельности на основе использования мыслительных операций и внутренней речи. На операционном этапе происходит реализация составленного плана деятельности, что требует привлечения внутренней речи для опоры на составленный план и мыслительной деятельности для анализа выполняемых действий и сопоставления их с намеченным планом. На контрольно-оценочном этапе осуществляется сличение полученного результата с первоначальными условиями и инструкцией на основе использования мыслительных операций. Следовательно, выполнение деятельности возможно лишь при непосредственном участии мыслительных операций и определенного уровня развития мышления.

Мышление в процессе обучения не стоит на месте, оно интенсивно развивается. Учащиеся на основе выделения существенных признаков предметов и явлений учатся делать первые обобщения, происходит формирование элементарных научных понятий, открываются новые способности.

Умственный анализ учащихся на I ступени общего среднего образования характеризуется наличием двух уровней:

- 1) анализ по представлению (выделение явных, наглядных, внешних признаков);
- 2) анализ на основе понятий (выделение внутренних, существенных признаков).

Следовательно, развитие аналитической деятельности учащихся осуществляется в направлении от наглядно-действенного к абстрактно-логическому анализу; от выделения отдельных предметов, явлений к анализу связей и отношений между предметами и явлениями.

В процессе усвоения знаний отмечается тесная связь мышления и речи. Сначала учащийся овладевает умением понимать объяснение учителя, следить за последовательностью его рассуждений, а затем, на этой основе, учится самостоятельно строить развернутое обоснование того или иного высказывания. В связи с наличием тесной связи мышления и речи наличие несформированности последней будет оказывать отрицательное влияние на протекание мыслительных процессов и тормозить развитие мышления в целом.

Тяжелые нарушения речи представляют собой нарушения разных сторон речи при наличии сохранного слуха и относительно сохранного интеллекта, которые оказывают влияние на формирование всей психики и дальнейшего развития в целом.

Среди возможных трудностей, возникающих у учащихся с тяжелыми нарушениями речи можно заметить их меньшую по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием способность к разграничению существенных и несущественных признаков предметов и явлений, затруднения в усвоении причинно-следственных отношений, ошибочность суждений, затруднения при выполнении заданий при отсутствии наглядной основы, формулировании выводов.

Т.А. Фотекова [6], исследуя особенности мыслительной деятельности учащихся, пришла к выводу, что им присущи: медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания, которое тесно связано с мышлением.

В исследовании Р.И. Лалаевой и А. Гермаковска [4] отмечаются особенности симультанного анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. При выполнении задания по образцу (складывание узора из кубиков) учащиеся не воспринимают образец как целое, состоящее из совокупности элементов (различно окрашенных кубиков). Зачастую задание выполняется с использованием приема накладывания кубика на образец для сравнения (подходит ли данный кубик). Следовательно, подобное задание выполняется учащимися как последовательное поэлементное сравнение одного из кубиков с частями образца. При складывании разрезанных на части сюжетных картинок учащиеся с тяжелыми нарушениями речи приступают к выполнению этого задания без какой-либо программы действий, без первоначального анализа инструкции и условий деятельности. Их работа характеризуется плохой организацией самой деятельности. В процессе исследования выявлено также, что у учащихся данной категории имеются нарушения в выделении значимых, существенных признаков, соскальзывание на случайные, несодержательные признаки. При этом необходимость речевого обозначения результатов еще более затрудняет процессы симультанного анализа и синтеза.

В исследованиях И.Т. Власенко [1] отмечается, что у одних учащихся с нарушениями речи при наличии стойкой положительной мотивации к выполнению задания выявляется недостаточность в операционном звене мыслительной деятельности, у других – некоторая несформированность целевых установок при сохранности операционных возможностей. Из-за нарушения контроля за исполнительской деятельностью нет возможности сличения результатов с исходными установками.

Г.В. Гуровец [2] отмечает, что у детей с моторной алалией отмечаются расстройства конструктивного праксиса. При выполнении подобных заданий они демонстрируют повышенную тормозимость, затруднения переключения от одного задания к другому, необходимость повторения побудительной инструкции для продолжения действий. У детей наблюдается ограничение запаса общих понятий, недостаточная сформированность процессов отвлечения и обобщения. Затрудняют выполнение заданий также нестойкость активного внимания и повышенная его истощаемость, снижение памяти, особенно слухоречевой. При выполнении заданий на классификацию предметных картинок дети с моторной алалией справляются с легкими вариантами с конкретным объяснением и затрудняются выполнить более сложные классификации

предметов, основанных на использовании речи. В ходе выполнения заданий отмечаются особенности семантики, характеризующиеся стойкой приуроченностью значения слова к конкретному предмету, его обозначающему. Дети затрудняются в выборе слова по значению.

В.А. Ковшиков и Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей с моторной алалией, пришли к выводу о недостатках в знаниях и самоорганизации при осуществлении мыслительной деятельности. Нарушение самоорганизации обуславливается недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сферы и проявляется в отсутствии устойчивого интереса к заданию. При этом мыслительные операции у данной группы протекают нормально при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации [3].

Оценивая учебные возможности детей с моторной алалией, Е.Ф. Собонович подчеркивает, что, несмотря на особенности интеллектуального развития, проявляющегося в недостаточной гибкости и динамичности мышления, в замедленном темпе усвоения, в отсутствии оперативности и инициативы, эти дети способны овладеть приемами логического мышления и способны к переносу полученных знаний в новые условия [5].

Перечисленные особенности мыслительной деятельности создают неполноценную основу для развития всей познавательной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи и влияют на процесс усвоения ими знаний. С учетом имеющихся особенностей дети поступают в школу с ограниченным запасом представлений об окружающем мире, недостаточным объемом знаний, необходимых для усвоения школьной программы. В процессе обучения учащиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают затруднения при выполнении заданий в усложненных условиях, при решении аналогичных заданий. У них отмечаются трудности в усвоении понятий в рамках программы школьного обучения. Анализ понятий происходит на основе выделения несущественных признаков; при объяснении понятий учащиеся пользуются примерами, приведенными учителем на уроке, опираются на случайные признаки, механически заучивают определение понятия. Отмечаются трудности обобщения получаемого материала, установления причинно-следственных связей, использования знаний при выполнении практических заданий. Особые затруднения учащиеся с тяжелыми нарушениями речи будут испытывать при составлении сравнительных таблиц, схем, выполнении творческих заданий, решении проблемных ситуаций.

Таким образом, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в проведении с ними целенаправленной коррекционной работы по формированию мышления, развитию мыслительных операций, что создаст основу для успешного усвоения ими системы знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Pupils with severe speech disorders need to carry out with them targeted corrective work on the formation of thinking, the development of mental operations, which will create the basis for the successful assimilation of their knowledge and skills in the learning process.

Список литературы

1. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Гуровец, Г. В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией / Г. В. Гуровец // Расстройства речи и методы их устранения: сб. тр. / М-во просвещения РСФСР, Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, каф. психопатологии и логопедии; под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. – М. : МГПИ, 1975. – С. 11–22.
3. Ковшиков В. Л. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной (моторной) алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 14–21.
4. Лалаева, Р. И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 17–22.
5. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Собонович. – М. : Классикс-стиль, 2003. – 160 с.
6. Фотекова, Т. А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 2–6.

С.И. Татарина*Вологда, Россия*

Научный руководитель: И.В. Фокина

СВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК МАТЕРЕЙ С УСПЕШНОСТЬЮ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи родительских установок матерей и успешности ребенка в школе. Раскрыты понятие успешности, его критерии, детерминанты и влияние семьи на успешность ребенка в школе. Эмпирически проверяется гипотеза о том, что успешность ребенка в школе связана с установками матерей относительно его воспитания.

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие – родители, педагоги, сверстники, друзья. Сложность нынешних взаимоотношений родителей и детей связана с тем, что в каждой семье объективно формируется определенная, не всегда осознанная ею система воспитания, в которой *родитель хочет видеть своего ребенка успешным* [3, с. 594].

Большую часть времени ребенок проводит в школе и дома, поэтому важно, чтобы взаимодействие педагогов и родителей не противоречили друг другу, а положительно и активно воспринимались ребенком. Успешность – это единая оценка эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека позитивное эмоциональное состояние по отношению к деятельности, позволяющая ему ощущать собственную удовлетворенность.

Успешность обучения включает в себя, как успешное развитие по ступеням и уровням образования, сопровождаемое овладением соответствующими знаниями, умениями и навыками, и развитием личностного потенциала, так и адаптацию в социуме посредством формирования социальной компетентности.

Родители являются источником необходимого жизненного опыта. Дети учатся у них определенным способам и моделям поведения. Стиль родительского отношения является интегративной характеристикой воспитательной системы, характеристикой родительско-ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребенку, уровня родительской компетентности, значительным фактором становления «Я» – концепции в детском возрасте, определяет когнитивное развитие ребенка, его позицию по отношению к миру [1, с. 37].

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психологического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства, как социального института [2, с. 192].

Необдуманные действия родителей, педагогическая безграмотность, выяснение отношений на глазах у ребенка вызывают нарастание внутреннего конфликта, что в конечном итоге сказывается и на их успеваемости. Внутренний конфликт очень часто соотносится с осложнениями и во временных отношениях между родителями, их взаимоотношениями, между семьей и школой, между отношениями родителей и учителем ребенка [4, с. 31].

Множество вопросов, связанных с воспитанием детей, формированием личности, а также благополучием взрослых и детей, не могут быть разрешены без опоры на семью. И мы видим незаменимость семьи для развития личности ребенка.

Целью нашего исследования стало выявить связь родительских установок и успешности ребенка в школе.

Объектом исследования является успешность ребенка в школе.

Предмет исследования: воспитательные установки матерей как фактор успешности ребенка в школе.

Была выдвинута гипотеза о том, что успешность ребенка в школе связана с установками матерей относительно его воспитания.

Для изучения воспитательных установок родителей мы использовали методику PARI, которая предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторами методики являются Е.С. Шефер и Р.К. Белл.

Для изучения статуса школьника в классе как показателя его успешности в школе среди сверстников, нами был использован метод социометрического опроса.

Для изучения успешности ребенка во внеурочной деятельности нами был разработан бланк экспертной оценки. В качестве экспертов выступили учителя, наиболее часто взаимодействующие с данным классом: классный руководитель и также учителя-предметники. Для определения академической успеваемости обучающихся были собраны оценки из журнала за три четверти (кроме четвертных) по основным предметам. У каждого ребенка по каждому предмету был высчитан средний балл, а затем выведен общий средний балл успеваемости по всем предметам у каждого учащегося.

Эмпирическое исследование проходило в МОУ СОШ № 5 и МОУ СОШ № 21 г. Вологды. Выборку исследования составили 62 ребенка (32 девочки и 30 мальчиков) в возрасте 12–13 лет и их матери. Полученные результаты отражены в таблице.

Таблица – Корреляционная матрица

№	Родительские установки	Успешность			
		кол-во «+» выборов	кол-во «-» выборов	академ. успев. реб. в школе	успешность во внеурочн. деят-ти
1	вербализация	0,196*	-0,285*	0,244*	0,280*
2	чрезмерная забота	-0,109	0,175	0,008	0,036
3	зависимость от семьи	-0,166	0,136	0,010	-0,011
4	подавление воли	0,115	-0,105	0,011	0,111
5	ощущение самопожертвования	-0,065	0,104	-0,010	-0,050
6	опасение обидеть	0,110	-0,036	0,068	0,104
7	семейные конфликты	0,195*	-0,103	0,021	0,034
8	раздражительность	0,204*	-0,093	0,055	0,152
9	излишняя строгость	0,113	0,013	0,038	0,097
10	исключение внесемейных влияний	-0,029	0,220*	-0,063	-0,059
11	сверхавторитет родителей	-0,069	0,014	-0,010	-0,002
12	подавление агрессивности	0,030	-0,039	0,088	0,135
13	неудовлетворенность ролью хозяйки	0,086	0,039	0,126	0,061
14	партнерские отношения	0,117	-0,158	0,209*	0,197*
15	развитие активности ребенка	0,076	-0,177	0,229**	0,277*
16	уклонение от конфликта	0,053	0,104	0,010	0,037
17	безучастность мужа	0,018	0,131	-0,067	-0,099
18	подавление сексуальности	-0,060	0,103	-0,015	0,001
19	доминирование матери	-0,181	0,135	-0,013	-0,034
20	чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	0,015	0,012	-0,043	0,002
21	уравнение отношений	0,093	-0,138	0,128	0,181*
22	стремление ускорить развитие ребенка	-0,183	-0,070	0,164	0,135
23	несамостоятельность матери	0,075	-0,156	-0,028	0,028

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, были выявлены значимые положительные связи успешности ребенка с такими шкалами как «вербализация», «семейные конфликты», «раздражительность», «исключение внесемейных влияний», «партнерские отношения», «развитие активности ребенка» и «уравнение отношений».

Статус ребенка в классе имеет значимые связи с такими шкалами, как «вербализация» (по количеству положительных выборов (0,196*), по количеству отрицательных (-0,285*)), «семейные конфликты» (0,195*), «раздражительность» (0,204*) и «исключение внесемейных влияний»

(0,220*). Можно предположить, что налаженное, продуктивное общение между матерью и ребенком влияет на желание общаться с людьми, позволяет устанавливать тесные эмоциональные контакты, проявлять эмпатию. Чем выше семейные конфликты, тем больше положительных выборов получает ребенок со стороны одноклассников. Возможно, он больше времени проводит с друзьями, нежели дома, пытаясь таким образом отвлечься от семейных проблем. Можно предположить, что вследствие раздражительности матери, ребенок ищет оптимальное для себя общение среди сверстников, в чем находит поддержку и необходимое для него общение.

Академическая успеваемость ребенка показала значимые положительные связи с такими шкалами как «вербализация» (0,244*), «партнерские отношения» (0,209*), «развитие активности ребенка» (0,229**). На наш взгляд, успеваемость напрямую связана с общением ребенка с матерью, так как она всегда может помочь с уроками, поможет узнать ответ на интересующий вопрос или же вместе найти нужный ответ. Мама для ребенка всегда является информирующим лицом, который всегда находится рядом, что благоприятно влияет на его кругозор.

Успешность во внеурочной деятельности имеет значимую положительную связь с такими шкалами как «вербализация» (0,280*), «партнерские отношения» (0,197*), «развитие активности ребенка» (0,277*) и «уравнение отношений» (0,181*). Вероятно, когда мать разговаривает со своим ребенком, это положительно влияет на разнообразие действий ребенка, он стремится познавать, изучать с опорой на значимого взрослого. Мать показывает, как справиться с неудачами, тревогами, несбывшимися ожиданиями и несоответствием идеалу, с утратой и горем, определяет «качество» эмоциональной составляющей личности, той части человеческой души, которая отвечает за успех в любви и работе; и в процессе партнерских отношений ребенок перенимает эти умения.

Таким образом, гипотеза, заявленная нами в начале исследования, подтвердилась. Успешность ребенка в школе связана с некоторыми установками матерей относительно его воспитания.

In the article, the study is based on the position of the role of parents as a factor affecting the child's success in school. The results suggest that the success of the child in school is associated with some of the views of the mother regarding his upbringing: verbalization, family conflicts, irritability, exclusion of extra-familial influences, partnerships, development of the child's activity and the relationship equation.

Список литературы

1. Основы возрастнo-психологического консультирования / Под ред. А. Г. Лидерс. – М. : МГУ, 1990. – 37 с.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова [и др.] ; под ред. Е. Г. Силяевой. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 192 с.
3. Фокина, И. В. Учет возрастных психологических особенностей подростков и юношества в деятельности специалиста по работе с молодежью / И. В. Фокина // Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии : материалы рос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Вологда, 26 мая 2015 г. : в 2 ч. –/ под ред. д.э.н., проф. Л. С. Усова. – Вологда : Вологод. ин-т бизнеса, 2015. – Ч. 2. – С. 594–599.
4. Холина, З.Н. Родительский авторитет, воспитание в семье: материал для родительского собрания / З. Н. Холина // Начальная школа. – 2008. – № 5. – С. 31–42.

А.В. Филон*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Т.В. Сидорко**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
НА УРОКАХ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ**

В данной статье экспериментально определены особенности интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. Представлена специфика использования, разработанного автором дидактического средства обучения – альбома «Произноси выразительно» на уроках по литературному чтению.

На сегодняшний день у 80 % учащихся общеобразовательных школ имеются разнообразные речевые нарушения. Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. Тяжелые нарушения речи – это собирательный термин, в который включены такие нарушения речи как алалия, афазия, ринолалия, дизартрия, заикание, а также общее недоразвитие речи. Данное разнообразие проявлений тяжелых нарушений речи обуславливает специфику интонационной стороны речи. У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи, по мнению Г.В. Бабиной [2], Е.Н. Винарской [3] и др., помимо нарушений лексико-грамматического строя речи, в той или иной степени отмечается неспособность оформлять свою речь просодическими элементами языка. Речь детей с тяжелыми нарушениями речи часто мало выразительна, монотонна, интонирование речевых высказываний затруднено [1; 4]. Недостатки просодической стороны речи, которые сохраняются и к моменту школьного обучения, вызывают значительные трудности у детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе овладения чтением.

Цель статьи – экспериментально определить особенности интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и рассмотреть содержание работы по формированию интонационных конструкций читательской деятельности на уроках по литературному чтению.

Интонационная конструкция – совокупность интонационных признаков, достаточных для разграничения значений высказываний и передачи таких параметров высказывания, как коммуникативный тип, смысловая важность составляющих его синтагм, актуальное членение [6].

В процессе констатирующего изучения интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе нами были определены специфические особенности применения интонационных конструкций у этих детей:

- нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз;
- трудности восприятия и воспроизведения фраз с разнообразной интонацией в процессе чтения, требовалось неоднократное демонстрирование образца;
- трудности в дифференциации типов интонации, в большей мере восклицательной и вопросительной;
- трудности выделения знаков препинания в читательской деятельности.

У учащихся отмечается недостаток интонационных средств, речь в процессе чтения 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.

Данные специфические особенности легли в основу разработки дидактического средства обучения – альбома «Произноси выразительно», направленного на формирование интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Альбом включает образовательный и коррекционный компоненты. Целесообразность выделения данных компонентов была обусловлена тем, что работа по формированию интонационных конструкций читательской деятельности может проводиться как на уроках литературного чтения на базе программного материала, так и отдельные компоненты могут отрабатываться в процессе индивидуальных коррекционных занятий.

В статье более подробно мы раскроем содержание образовательного компонента разработанного альбома.

Образовательный компонент альбома «Произноси выразительно» представляет собой комплекс игр и упражнений, разработанных на основе календарно-тематического планирования по литературному чтению по программе специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на квартал (октябрь-декабрь). На каждый урок по литературному чтению учащимся предлагается по два упражнения, которые направлены на развитие интонационной выразительности, ритма и темпа, тембра голоса и формирование правильной ротовой воздушной струи.

Предлагаемые игры и упражнения учитывают требования, предъявляемые к содержанию образования со стороны учебной программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь для II класса [5].

Например, тема урока по литературному чтению: «Не стучать – все спят! Э. Шим». В образовательном компоненте альбома по этой теме предлагаются следующие упражнения:

1. «Скажи как...»

Учащимся предлагается найти в тексте «Не стучать – все спят!» слова, которые произносят животные (*медведь, барсук, ежик*) и произнеси с соответствующей интонацией. При этом учитель-дефектолог может использовать маски животных, которые предлагаются в альбоме.

2. Учащимся предлагается найти в тексте «Не стучать – все спят!» восклицательные предложения и прочитать их, соблюдая нужную интонацию. Для данного упражнения предлагается карточка-символ восклицательного знака для более точного представления учащихся о данном типе интонирования.

Рассмотрим специфику работы, направленную на формирование интонационных конструкций читательской деятельности, в рамках уроков по литературному чтению по теме: «Четыре желания. К. Ушинский». По данной теме в разработанном альбоме представлены такие упражнения:

1. «Заполни таблицу»

Учитель предлагает учащимся заполнить таблицу путем нахождения в тексте предложений с предложенными знаками.

«!»	«.»

2. Учитель-дефектолог предлагает учащимся прочитать текст по ролям, соблюдая интонацию.

Для работы над интонационными конструкциями по теме урока литературного чтения: «Моя Вообразия. Б. Заходер» предлагаются такие упражнения как:

1. Учитель-дефектолог предлагает учащимся сказать что-то о стране Вообразии, чтобы было понятно, что она их радует, что эта страна красивая, интересная. (*Страна Вообразия! Она такая волшебная!*) Но в этой стране что-то может и огорчить. Надо придумать предложение(я) и сказать его(их) так, чтобы было ясно, что ты огорчен.

2. Учитель-дефектолог предлагает учащимся разделить на две группы. Первой группе нужно прочитать стихотворение «Моя Вообразия» с вопросительной интонацией. Вторая группа должна прочитать стихотворение с утвердительной интонацией. При этом каждой группе раздаются карточки-символы, соответствующего знака препинания, для наглядной опоры из альбома.

По теме урока: «Встреча зимы. *И. Никитин. Зима*» в альбоме представлены следующие упражнения:

1. Прочитайте стихотворение на странице 107, сначала понижая голос, а потом повышая. В альбоме к этому упражнению предлагаются карточки-опоры (стрелка вверх, стрелка вниз).

2. Прочитайте небольшое стихотворение на странице 108 как:

- пожилой человек;
- начальник;
- школьник, не выучивший урок;
- злая ведьма.

По теме урока «Вредный кот. *Б. Заходер*» в разработанном дидактическом средстве обучения представлены упражнения:

1. Учащимся необходимо найти в стихотворении фразы, которые читаются с интонацией грусти, смеха. Какие особенности их построения помогают выбрать нужную интонацию? К этому упражнению в альбоме предлагаются карточки-опоры (грустное и веселое выражение лица).

2. Посмотрите на рисунок в учебнике на странице 81. Какое настроение у кота? Что он натворил? Найдите в стихотворении строки, подтверждающие это, и прочтите, соблюдая интонацию.

Мы привели некоторые примеры разработанного нами комплекса игр и упражнений, которые можно использовать на общеобразовательных уроках по литературному чтению с учащимися с тяжелыми нарушениями речи во II классе. Все упражнения и игры в альбоме представлены по степени усложнения материала. В образовательном компоненте альбома присутствует очень много наглядного, яркого, красочного материала, с помощью которого мы будем формировать у детей умение правильно использовать эмоциональные интонационные конструкции, соответствующие характеру высказывания, тембру, темпу и динамики речи.

Таким образом, системная и комплексная работа над интонационной выразительностью речи, которая будет совершенствоваться и на общеобразовательных уроках, и в процессе коррекционной работы, позволит учащимся, имеющим тяжелые нарушения речи, лучше понимать смысловое содержание прочитанного, повысить свою читательскую компетенцию. Сформированные навыки будут способствовать повышению уровня их коммуникативной деятельности, легко вступать в процесс коммуникации со сверстниками, со взрослыми, формированию полноценной учебной деятельности, а в итоге – успешной социализации. Кроме того, разработанный альбом облегчит подбор необходимого материала для учителей при проведении уроков по литературному чтению, на которых необходимо целенаправленно формировать интонационный компонент чтения.

This article has experimentally determined the features of the intonational constructions of reading activity among students with severe speech disorders in the second grade. The specificity of use, developed by the author of the didactic teaching tool - the album «Speak expressively» in the general literary lessons, is presented.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель Хранитель, 2006. – 343 с.
2. Бабина, Г. В. Лингвистические и психолингвистические аспекты организации работы над произносительной стороной речи у детей с дизартрией / Г. В. Бабина. – М. : Астрель Хранитель, 1989. – 47 с.
3. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1997. – 169 с.
4. Зеeman, М. В. Расстройство речи в детском возрасте / М. В. Зеeman. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с.
5. Сб. программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. 1 – 5 классы. – Минск : НИО, 2008. – 68 с.
6. Горсуева, И. Г. Интонация. Лингвистический энциклопедический словарь / И. Г. Горсуева, В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

Д.Г. Швабович*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Н.В. Крюковская**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПО ТЕМЕ «ОДЕЖДА. ОБУВЬ. ГОЛОВНЫЕ УБОРЫ» У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ**

В данной статье представлены результаты обследования лексико-грамматической стороны речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе, по результатам которого были выделены направления коррекционной работы. Представлено описание учебно-методического обеспечения для формирования лексико-грамматической стороны речи по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях 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 лексико-грамматической стороны речи, что составляет основу для познания окружающего мира, развития личности в целом.

Проблема овладения лексической стороной речи детьми с тяжелыми нарушениями речи рассматривалась в работах многих исследователей. Данный вопрос был отражен в исследованиях Л.Ф. Спириной [4], А.В. Ястребовой [5], Т.П. Бессоновой [1], А.Г. Зикеева [2] и др. Исследователи сходятся во мнении о том, что для детей с тяжелыми нарушениями речи характерно существенное ограничение словарного запаса, в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Проблема овладения грамматической стороной речи учащимися с тяжелыми нарушениями речи рассматривалась в работах Р.Е. Левиной [3], которая отмечает, что недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка. Грамматическая сторона речи учащихся данной категории является несовершенной.

Одной из значимых проблем в работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи является формирование лексико-грамматической стороны речи. Это обеспечивает расширение у ребенка представлений об окружающем мире, усвоение необходимой для последующего обучения системы знаний и представлений. Без глубокого знания особенностей развития лексико-грамматической стороны речи трудно представить дальнейшее решение научных и практических вопросов в специальной педагогике, создание адекватных эффективных средств воспитания и обучения детей данной категории.

Цель данной статьи – описать учебно-методическое обеспечение для формирования лексико-грамматической стороны речи по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в I классе.

Для выявления сформированности лексико-грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи нами был проведен констатирующий эксперимент. Анализ полученных в ходе обследования результатов позволил сравнить сформированность лексико-грамматической стороны речи у учащихся с нормальным речевым развитием и учащихся с тяжелыми нарушениями речи (рисунок 1, 2). Можно сделать вывод о том, что лексико-грамматическая сторона речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи находится на более низком уровне, чем у учащихся с нормальным речевым развитием в рамках темы «Одежда. Обувь. Головные уборы».

Исследование показало, что у учащихся с тяжелыми нарушениями речи недостаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи проявляется в подборе правильных антонимов, в назывании изображенного на предложенных картинках, в классификации предметов, неточности высказываний, незнании некоторых слов, бедности в выражениях качественных признаков, неумении пользоваться предлогами, согласовывать прилагательные с

существительными в роде, числе, согласовывать имена существительные с числительными, преобразовывать имена существительные единственного числа во множественное число.

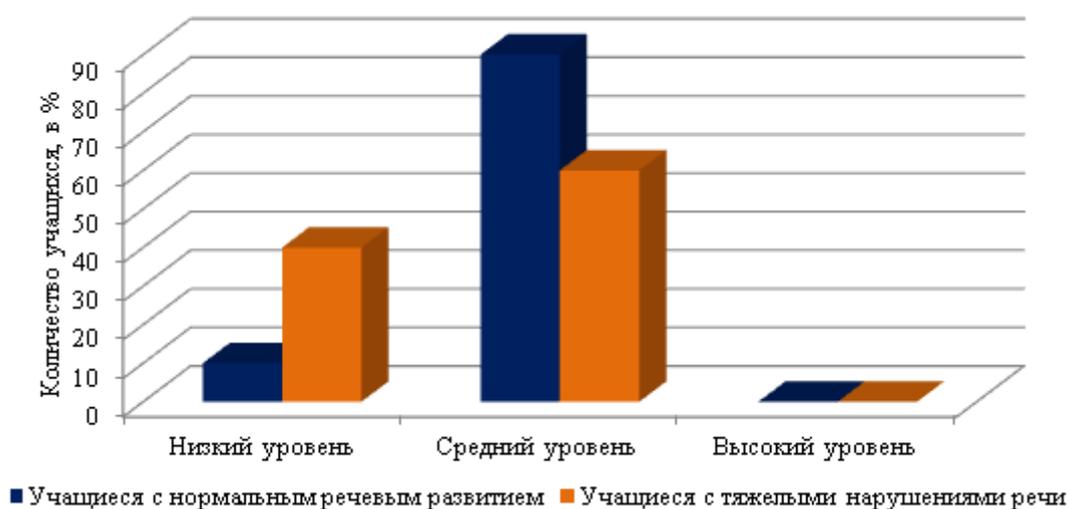


Рисунок 1 – Сравнительные показатели уровней сформированности словарного запаса учащихся с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи

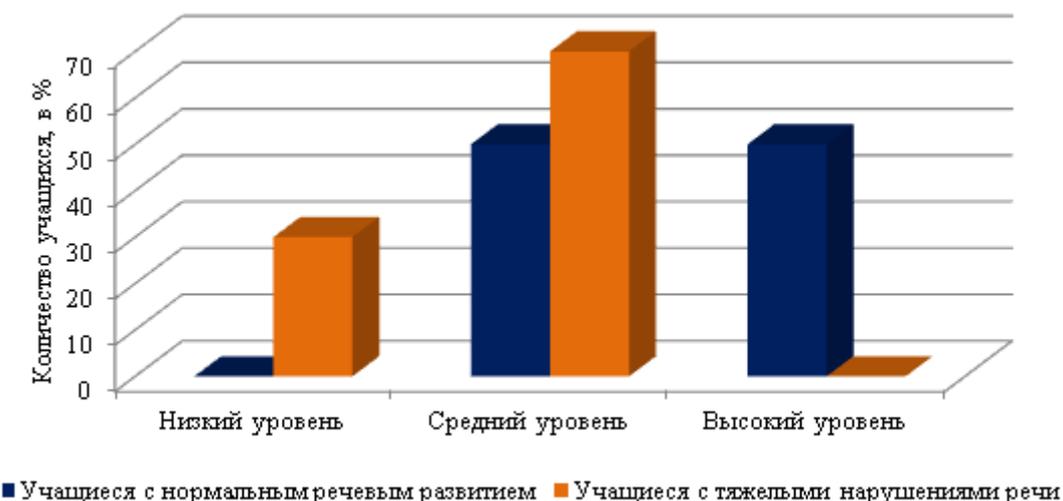


Рисунок 2 – Сравнительные показатели уровней сформированности грамматической стороны речи учащихся с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи

На основании полученных результатов были выделены направления коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи и расширению объема представлений об окружающем мире у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе:

- развитие фонематического восприятия;
- развитие мышления;
- расширение словарного запаса;
- развитие связной речи учащихся;
- формирование словоизменения;
- формирование словообразования;
- формирование грамматической структуры предложений;
- развитие языкового анализа и синтеза.

Для формирования лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» на коррекционных занятиях нами было разработано электронное средство обучения «Обучайся, играя», которое способствует формированию лексико-грамматических знаний, умений, навыков, а также подготовлена рабочая

тетрадь для закрепления полученных знаний. Задания в электронном средстве обучения и рабочей тетради представлены в соответствии с выделенными направлениями коррекционной работы.

Рассмотрим содержание учебно-методического обеспечения на примере направления «Расширение словарного запаса».

В электронном средстве обучения данный блок включает в себя такие упражнения, как «Что это?», «Признаки», «Сложи пазлы». Данные упражнения расширяют предметный словарь, учат выделять существенные признаки предмета, обогащают словарный запас существительными, формируют представления о целостном образе предмета.

Упражнение «Что это?» содержит группу слов (пальто, рубашка, брюки; тапочки, сапоги, туфли; шуба, штаны, варежки; майка, шорты платье; босоножки, сланцы; сапоги, валенки, ботинки), которые необходимо назвать, одним словом, выбрав соответствующий вариант ответа.

Упражнение «Сложи пазлы» предусматривает сбор из частей целого изображения с помощью перетаскивания пазлов мышью и называние предмета и группы, к которой он относится (одежда, обувь, головные уборы).

Упражнение «Признаки» представляет собой изображенные на экране четыре объекта (ткань, шерсть, глина и др.). Учащемуся необходимо выбрать лишний с учетом выделенного признака и правильно назвать признак предмета.

В рабочей тетради, которая принадлежит для закрепления знаний в рамках выбранного направления, представлены следующие упражнения: упражнение «Оденем куклу на прогулку» предполагает выбор и называние одежды, обуви, головного убора, которые нужны кукле для прогулки зимой, а затем – летом; упражнение «Назови одним словом», которое содержит следующие варианты словосочетаний для называния одним словом: платье из шелка; рубашка из льна; шуба из меха; шарф из шерсти; куртка из кожи.

Таким образом, применение представленного учебно-методического обеспечения для формирования лексико-грамматической стороны речи по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» позволит повысить уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе на коррекционных занятиях. Постоянное использование данных упражнений на коррекционных занятиях обеспечит развитие речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи, что является условием познания окружающего мира.

Application of the presented educational and methodological support for the formation of lexical and grammatical side of speech on the topic "Clothes. Shoes. Headgear" will increase the level of formation of the lexical and grammatical side of speech in pupils with severe speech disorders in the first grade in remedial classes.

Список литературы

1. Бессонова, Т. П. Учителю о детях с недостатками речи / Т. П. Бессонова, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина. – М. : АРКТИ, 1996. – 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., испр. – М. : Академия, 2007. – 198 с.
3. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 310 с.
4. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1976. – 111 с.
5. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1996. – 176 с.

В.А. Шварцманн*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Т.В. Сидорко

РАЗВИТИЕ АКТИВНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

В данной статье раскрыта суть коррекционно-развивающей работы на уроках «Человек и мир», направленной на развитие активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описывается эффективность ее использования.

Активная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, которая представляет собой спонтанное говорение вслух. Ее развитие является условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой активной речью, учащийся может давать развернутые ответы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников. Формирование активной речи изначально сложный процесс, который значительно усложняется при наличии тяжелых нарушений речи (далее – ТНР).

Учащиеся с ТНР к моменту их перехода из начальной школы на следующую ступень обучения, как правило, плохо владеют теми лексическими, грамматическими и синтаксическими обобщениями, которые лежат в основе активной речевой деятельности, а это, в свою очередь, создает трудности не только в сфере общения, но и в познавательной деятельности, в овладении программным содержанием в процессе обучения.

Для нашего исследования особый интерес представляет развитие активной речи учащихся с ТНР на уроках «Человек и мир». Богатейшим источником развития активной речи является накопление содержания речи учащихся в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира. Наблюдая явления природы, учащиеся имеют возможность эстетически их воспринимать и оценивать. Эстетическое суждение учащегося о предметах и явлениях окружающего мира, в свою очередь, расширяет определенное лексическое богатство и активность речи. Учебный предмет «Человек и мир» выделяется среди других предметов, прежде всего тем, что в нем заложены оптимальные условия для активизации речемыслительной деятельности учащихся с ТНР.

Развитие активной речи учащихся с ТНР формирует их коммуникативные качества, способствует их познавательному и личностному развитию для нормального вхождения в окружающий их социальный мир. Уроки «Человек и мир» способствуют развитию интереса учащихся к окружающему миру, формированию коммуникативных знаний, умений, навыков, способов практической деятельности, отражающихся в активной речи учащихся, что определяет улучшение их социальной адаптации, успешное функционирование в коммуникативных сферах жизнедеятельности.

Целью работы являлось изучение роли уроков «Человек и мир» в развитии активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

К категории детей с ТНР относятся дети с расстройствами: экспрессивной речи (моторная алалия), рецептивной речи (сенсорная алалия), с приобретенной афазией (детская афазия), с расстройствами развития речи и языка неуточненные (неосложненный вариант общего недоразвития речи невыясненного патогенеза), с заиканием [1, с. 68].

У учащихся с ТНР отмечается недостаточная сформированность всех основных языковых структур. Активная речь учащихся даже к окончанию начальной школы характеризуется ограниченным словарным запасом. В активной речи учащихся с ТНР наблюдается «скудность высказывания, стремление избежать развернутой речи, аграмматичность фразы при пересказе, отсутствие одновременного контроля над формой и содержанием высказывания, неумение выразить мысль в связной форме» [9, с. 86]. Одной из основных причин замедленного темпа развития активной монологической речи учащихся с ТНР является слабость речевой активности и быстрая ее истощаемость. В тех случаях, когда у детей возникает интерес к теме рассказа,

меняется и характер активных высказываний, они становятся более развернутыми, увеличивается количество слов в предложении [2; 5; 6].

Исходя из выше сказанного, специфика развития активной речи у учащихся с ТНР определяется следующим: нарушения развития активной речи обусловлены несформированностью операций, осуществляющих смысловую организацию высказывания, и операций, осуществляющих его структурно-языковое оформление; нарушения встречаются при наполнении схемы предложения словами, выборе четкого лексического значения и необходимой грамматической формы; присутствуют трудности конструирования полноструктурных предложений.

«Человек и мир» как учебный предмет открывает широкие возможности как для образования, развития и воспитания учащихся, так и для коррекционной работы с ними.

Учебная программа по предмету «Человек и мир» построена с учетом особенностей речевого и неречевого развития у учащихся с ТНР. Кроме особенностей речевого развития в программе учитываются: недостаточность представлений учащихся с ТНР об окружающем мире; трудности, возникающие при анализе природных и социальных явлений; трудности в переносе имеющихся знаний в другие ситуации.

Целью предмета «Человек и мир» при обучении детей с ТНР является формирование знаний, коррекция мыслительной деятельности, речи, других психических процессов, а также коррекция развития личности обучаемых [8, с. 96].

На уроках «Человек и мир» создаются оптимальные условия для развития активной речи учащихся с ТНР. Природа и явления окружающего мира своим многообразием, красочностью и динамичностью привлекают учащихся с ТНР, вызывают в них массу радостных переживаний, развивают любознательность. В процессе общения с природой, предметами и явлениями окружающего мира рождается, развивается и крепнет наблюдательность, любознательность, что в свою очередь, порождает массу вопросов, ответы на которые требуют работы активной речи.

На уроках «Человек и мир» значительно обогащается и вводится в активную речь активный словарь учащихся. Данный процесс осуществляется благодаря целенаправленной работе по организации речевой деятельности учащихся через обогащение новыми понятиями в соответствии с программой, развитие разговорной речи и совершенствование ее грамматического строя, развитие разговорно-диалогической и монологической речи. Все это помогает учащимся в развитии активной речи как средства коммуникации.

Умение наблюдать, вырабатываемое в процессе познания природы, предметов и явлений окружающего мира, изучаемых на уроках «Человек и мир», рождает привычку делать выводы, формирует мышление, четкость, логичность, правильность речи. На уроках «Человек и мир» учащиеся с ТНР учатся находить и правильно определять словом причинную и временную зависимость, последовательность, взаимосвязь предметов и явлений природы, т.е. учатся элементарно сопоставлять, сравнивать, делать выводы. Это создает предпосылки для формирования таких ценных качеств активной речи, как достоверность, доказательность, последовательность, четкость [4, с. 16].

Процесс познания природы во всем ее многообразии способствует пониманию и использованию учащимися в активной речи различных грамматических категорий, обозначающих названия, действия, качества и помогающих анализировать предмет и явления со всех сторон. Достаточно богатый и разнообразный словарь – основа развития активной речи, состоящей из правильно составленных предложений, и причем предложений разных типов. Чтобы учащийся с ТНР составил сложное предложение, он должен понимать связь, закономерность, которую хочет передать в речи, например: «Когда снег мокрый, из него можно лепить». Так, разнообразные наблюдения за предметами и явлениями природы, создают возможность для совершенствования активной речи, и чем больше педагог использует эту возможность, тем богаче и разнообразнее по форме и содержанию становится речь детей.

На уроках «Человек и мир» с целью развития активной речи учащихся с ТНР проводится работа по обучению различным видам рассказов [3, с. 157]:

– сюжетный рассказ на основе непосредственного восприятия или труда в природе («Как мы устроили цветник», «Как мы кормили птиц» и т.д.);

- сюжетный и описательный рассказ на основе обобщения знаний, полученных в результате бесед, чтения книг, рассматривания картин («Как звери живут зимой» и т.д.);
- описательный рассказ, построенный на сравнении разных времен года, животных и растений;
- описательный рассказ о сезоне в целом («Расскажи о весне» и т.д.).
- описательный рассказ об отдельном предмете или явлении природы («Ветка сирени» и т.д.).

На уроках «Человек и мир» одним из способов развития активной речи учащихся с ТНР выступают и выстраиваемые коммуникативные ситуации. Программное содержание предмета «Человек и мир» включает специальные упражнения, которые обеспечивают коммуникативную тренировку учащихся: диалоги этикетного характера, которые предполагают умение извиниться, поблагодарить, поздравить, выразить пожелание и т. д.; диалоги, выражающие просьбу; монологи, развивающие активную описательную речь; коммуникативные ситуации, отражающие ролевые отношения в семье и нравственные отношения, передающие социально-статусные взаимоотношения бытового и трудового характера. У детей развиваются умения общаться со сверстниками, учащиеся говорят друг другу комплименты, ведут диалоги, расспросы о любимой поре года, где и кем работают родители, чем любят заниматься в свободное время и т.д. Разнообразные диалоги по формированию коммуникативных навыков дополняются монологами (рассказ о себе, своей семье, друге, о каком-нибудь случае из жизни или жизни знакомых).

Таким образом, коррекционный потенциал уроков «Человек и мир» достаточно велик. Рациональное использование содержательного и методического компонентов данного предмета позволяет совершенствовать речевые возможности детей, повысить уровень их социальной адаптации. Основа реализации коррекционной направленности предмета «Человек и мир» в развитии активной речи учащихся – умелое сочетание предметно-практической и коммуникативной деятельности на уроке.

The correctional potential of the lessons «Man and the World» is quite large. The rational use of the informative and methodical components of this subject allows to improve the speech abilities of children, to increase the level of their social adaptation. The basis for the implementation of the correctional orientation of the subject «Man and the World» in the development of pupils' active speech is a skillful combination of subject-practical and communicative activities in the lesson.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
2. Горбунова, А. Ю. Методика преподавания русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для вузов / А. Ю. Горбунова, Н. Г. Петрова. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 172 с.
3. Грищенко, О. В. Коммуникативная направленность уроков «Человек и мир» в школе для детей с ТНР / О. В. Грищенко // Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние и перспективы развития: Материалы Международного научно-методического семинара, Минск, 18–19 мая, 2005. – Минск : БГПУ, 2005. – С. 156–159.
4. Грищенко, О. В. Методика обучения предмету «Человек и мир» в школе для детей с ТНР : учеб.-метод. пособие / О. В. Грищенко. – Минск : БГПУ, 2005. – 32 с.
5. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 263 с.
6. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 214 с.
7. Пантелеева, Л. А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия. – 2005. – № 2. – С. 40–45.
8. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения I–V классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2008. – 144 с.
9. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

А.В. Эрфан*Санкт-Петербург, Россия*

Научный руководитель: С.Ю. Кондратьева

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Диалогические умения детей дошкольного возраста являются важной предпосылкой их благополучия в социальном и интеллектуальном развитии. Проведенное исследование на данную тему позволило выделить особенности диалогической речи, определить уровень развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и разработать методические рекомендации по развитию диалогических умений у данной категории дошкольников.

Овладение речью, которое происходит в раннем возрасте, производит целую революцию в психической жизни ребенка. Речь перестраивает все его психические процессы. В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Диалогические умения дошкольников являются важной предпосылкой их благополучия в социальном и интеллектуальном развитии.

Диалог (фр. Dialogue, англ. Dialog[ue], от греч. Dialogos «разговор, беседа»; букв. «Речь через») – это разговор двух или нескольких лиц, форма речи, состоящая из обмена репликами. Основной единицей диалога является диалогическое единство – смысловое (тематическое) объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, высказываниями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего [10]. Более частные значения термина «диалог»: разговор между персонажами пьесы; литературное произведение, написанное в форме беседы между героями [3].

В психолого-педагогической литературе используют различные значения понятия «диалогическая речь». Диалогическая речь, по мнению А.Г. Арушановой, – это путь создания проблемной ситуации, которую в процессе общения можно развить и решать [2]. Диалогическая речь предполагает ожидание ответа и готовность ответить самому. А.А. Стойчанова считает, что диалогическая речь – это речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы [9]. Полноценный диалог – это не просто обмен информацией, это – взаимодействие партнеров, при котором они уважают друг в друге личность. Это межличностное общение, обмен чувствами, переживаниями, поиск взаимопонимания, это путь к совместным мыслям, чувствам, к сотрудничеству, к общей деятельности [1].

Диалогическая речь, по мнению С.Н. Карповой, означает разговор между двумя или несколькими лицами, которые то слушают, когда другие говорят, то сами говорят, когда их слушают [5]. В.Ф. Берков характеризует диалогическую речь как форму (тип) речи, состоящую из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта [3].

Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Диалог является школой развития и активизации речи, поскольку через диалог ребенок усваивает синтаксис родного языка, в котором представлены все разновидности предложений. В диалоге формируется необходимый словарь, фонетика, происходит формирование грамматического строя речи, развитие связности речи, формирование элементарного осознания явлений языка.

Развитие диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) – это сложный многоуровневый процесс, формирующийся в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок [8]. Исходя из теоретических источников и нашего исследования, можно сделать вывод, что диалогическая речь детей четырех лет с ОНР характеризуется рядом особенностей: дошкольники затрудняются формулировать вопрос, переводить слова из пассивного словаря в активный, нет адресности речи во время диалога, наблюдается однообразная тематика диалога, развернутость высказываний

находится на низком уровне, они с трудом устанавливают контакты во время диалога, лексика однообразна, сюжетная линия диалога постоянно прерывается из-за выпадения существенных смысловых элементов; самостоятельная речевая активность заметно снижена, инициатива при диалоге практически отсутствует и т.д.

При проведении исследования диалогической речи были предложены следующие задания: 1) составление диалога (озвучивание роли с помощью игрушек), предлагалось выбрать игрушки и озвучить их разговор на любую тему; 2) составление диалога в процессе совместной деятельности (рисования общей картины), предлагалось рисовать либо предъявленную картину, либо нарисовать свою совместно с другим ребенком на одном листе бумаги за ограниченное время (10 минут); 3) индивидуальные беседы с детьми по подготовленным заранее вопросам на тему «Друзья».

В результате исследования были выявлены следующие особенности диалогической речи детей с ОНР:

- общение со сверстниками носит эпизодический характер. Сотрудничество наблюдается крайне редко, при выполнении заданий дети предпочитают работать в одиночестве. Личностные контакты друг с другом наблюдаются редко;

- речевая активность проявляется только в том случае, если тема разговора вызывает эмоциональные переживания. Как правило, дети редко выступают инициаторами общения;

- практически в любой коммуникативной ситуации дети ориентируются на взрослого, для начала общения и его продолжения, а также совместной деятельности требуется постоянная активизирующая и мотивирующая помощь взрослого;

- в основном используют отдельные высказывания, которые не связаны в текстовом единстве с репликами окружающих.

По результатам исследования дети с ОНР были разделены по подгруппам.

I подгруппа (1 ребенок) – высокий уровень развития диалогической речи. Характеризуется высокой активностью участников диалога, которая проявляется в заинтересованности, в положительной реакции на участников, в доверии к партнеру. Дети легко входят в контакт, активны в общении, понимают речь в полном объеме, умеют отвечать на вопросы, активно используют интонацию, мимику, используют все формы вопросов.

II подгруппа (2 ребенка) – достаточный уровень развития диалогической речи. Характеризуется тем, что участники диалога проявляют активность, развернуто отвечают на вопросы, но иногда отмечается пропуск некоторых слов, от чего смысл сказанного искажается. Часто наблюдается несоблюдение культуры диалога, то есть дети выкрикивают с места, не соблюдают очередность при ведении диалога. Участники диалога достаточно контактны, однако в общении участвуют по инициативе других, испытывают некоторые затруднения при формулировке вопросов.

III подгруппа (2 ребенка) – средний уровень развития диалогической речи. Характеризуется пассивностью участников диалога. Уровень мотивации этих детей средний, они чаще всего не могут развернуто ответить на вопросы. Дети контакты устанавливают с трудом, они малоактивны и малоразговорчивы, понимают речь не в полном объеме, отвечают на вопросы односложно или вообще игнорируют вопросы.

IV подгруппа (5 детей) – низкий уровень развития диалогической речи. Характеризуется низкой мотивацией, пассивностью. Дети контакты устанавливают с трудом, они малоактивны и малоразговорчивы, понимают речь не в полном объеме, отвечают на вопросы односложно или вообще игнорируют вопросы. Дети испытывают трудности в развертывании реплики-ответа до придания высказываниям характера беседы. Реакция на участника диалога негативная, проявляется недоверие. Дети практически не используют формы речевого этикета. Использование мимики и жестов затруднено.

По результатам исследования была сформулирована основная цель – научить дошкольников пользоваться диалогом как формой общения. Были разработаны методические рекомендации по развитию диалогической речи посредством игр-драматизаций, изобразительной деятельности, словесных дидактических игр, комментированного рисования, народных игр: для ребенка с высоким уровнем развития диалогической речи были предложены занятия в соответствии с программой дошкольной организации; для второй группы (со средним уровнем развития

диалогической речи) были предложены игры, направленные на воспитание культуры диалога, развитие умения формулировать вопросы и отвечать на них; для третьей группы (с уровнем ниже среднего) – игры, направленные на развитие умения развернуто отвечать на вопросы, на развитие интонационной выразительности и техники речи, развитие мимики и жестов, формирование умения задавать вопросы; для четвертой группы (с низким уровнем развития диалогической речи) были предложены игровые упражнения, направленные на развитие понимания речи, речевой активности и коммуникативных навыков, на умение устанавливать контакт с собеседником, на развитие мимики и жестов, умение применять формулы речевого этикета.

В коррекционной работе необходим целостный подход к формированию диалогической речи и недопустимо сведение задач обучения диалогу только к освоению вопросно-ответной формы. Полноценный диалог немыслим без установления диалогических отношений, которые должны пронизывать как общение ребенка со взрослым, так и со сверстниками. Использование систематической работы по развитию диалогической речи у детей данной категории формирует умение слушать и правильно понимать мысль, которую доносит собеседник; формулировать в ответ собственное суждение; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; следить за правильностью языковой формы; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность. Данная работа не претендует на окончательное решение проблемы и отражает лишь некоторые из проблем, возникающих при рассмотрении вопросов обучения диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Speech arises and develops only in a communication process. At first, preschoolers acquire skills of dialogic speech, which has particular qualities. Dialogic skills of preschoolers are an important component of their social and intellectual development. Scientists have studied features of dialogic speech, have defined the speech development of preschoolers with a General. Underdevelopment of Speech and have developed plan for the progress of dialogic skills.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 2015. – 270 с.
2. Арушанова, А. Г. Истоки диалога [5–7 лет] / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова. – М. : Мозаика-синтез, 2015. – 270 с.
3. Берков, В. Ф. Культура диалога / В. Ф. Берков, Я. С. Ясеневиц. – Минск : Новое знание, 2012. – 152 с.
4. Карпова, С. Н. Психология речевого развития ребенка / С. Н. Карпова, Э. И. Труве. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 305 с.
5. Стойчанова, А. А. Обучение диалогической речи / А. А. Стойчанова. – М. : АСТ, 2016. – 133 с.
6. Явстрова, М. И. Логопедия в детском саду / М. И. Явстрова. – М. : АСТ, 2015. – 211 с.

О.А. Юдичева

Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: О.И. Урусова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

В статье представлены результаты изучения связной устной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Проанализирована учебная программа по предмету «Развитие речи» с целью выявления содержания работы, направленной на формирование умения осуществлять пересказ текстов различного содержания. Выделены методические приемы, направленные на формирование связной устной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Проблема развития связной речи актуальна тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Своевременная и целенаправленная коррекционная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения учащихся.

Особенно актуальной данная проблема является по отношению к учащимся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), так как становление связной устной речи у них осуществляется замедленными темпами и имеет ряд особенностей. Изучением развития связной устной речи у учащихся с ТНР занимались белорусские ученые. (И.К. Боровская [1], Н.Д. Кривовязова [2], Л.Г. Розум [4] и др.)

Развитие связной устной речи у учащихся с ТНР характеризуется следующими особенностями:

- 1) использование простых по конструкции или искаженных фраз;
- 2) словарный запас преимущественно пассивный, обиходный;
- 3) употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях;
- 4) дети не владеют навыками словообразования и словоизменения;
- 5) допускают грубые ошибки в понимании смысловой стороны речи [4].

Нами был проведен эксперимент по изучению особенностей развития связной устной речи у учащихся с ТНР в I классе на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно». Для изучения уровня сформированности связной устной речи была использована методика психолингвистического изучения устной речи у учащихся, разработанная Р.И. Лалаевой [3]. Исследование проводилось с 9 учащимися I класса, речевые нарушения которых представлены ОНР II–III уровня речевого развития, осложненным стертой дизартрией.

В ходе проведения констатирующего эксперимента учащимся с ТНР были предложены тексты сказок, пересказ которых они должны были осуществить с опорой на сюжетные картинки и без них.

Учащимся были предложены следующие задания:

1. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок «Вася и Жучка».
2. Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок «Лиса и Журавль».
3. Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку «Три медведя».
4. Пересказ текста без опоры на наглядность «Катя и Маша».

Оценивание пересказа у учащихся с ТНР осуществлялось в соответствии с критериями:

- 1) соответствие пересказа изображаемой ситуации;
- 2) целостность;
- 3) полнота пересказа;
- 4) характер языкового оформления;
- 5) степень понятности текста [3].

Анализ полученных результатов диагностического обследования показал, что в пересказах учащиеся с ТНР в I классе не согласуют друг с другом предложения, из-за чего теряется общий смысл пересказа. Большинство предложений составлены неправильно, в них пропущены главные смысловые единицы текста. При пересказе небольших рассказов учащиеся с ТНР употребляют в

основном имена существительные, глаголы и местоимения. Служебные части речи (предлоги, союзы, частицы) отсутствуют. Всем обследуемым учащимся понадобилась помощь в виде наводящих вопросов, повторного прочтения текста, исправления.

В пересказах учащихся с ТНР наблюдается нарушение лексико-грамматического строя речи, отмечается бедность словаря. Нарушение грамматического строя речи проявляется в наличии аграмматизмов у всех учащихся (100 %): «пошел за Машу», «красненьким подушечкой»; в нарушении использования предложно-падежных конструкций, которые выражаются в пропуске предлогов, – у 7 учащихся (77,8 %), в замене предлогов и искажении окончаний – у 6 учащихся (66,7 %).

Самыми распространенными синтаксическими ошибками у учащихся с ТНР являются: нарушение порядка слов – у всех учащихся (100 %): «собака несет портфель Жучка»; фрагментарность предложений с пропуском главных членов предложения – у 4 учащихся (44,4 %): «хотела сесть и три стула»; повторение отдельных слов из предложения – у 2 учащихся (22,2 %).

Во многих пересказах у 5 учащихся с ТНР (55,5 %) была нарушена логическая последовательность повествования, они не замечали сюжет изображенных действий: «Тли медведь. Один медведь тяколапый, а одна медведица меньше, вот тлений самый маленький», «Вася шел в школу, Жучка несла портфель, Вася хотел забить косточка».

Пересказы учащихся с ТНР свидетельствуют о несформированности лексико-грамматического и синтаксического строя речи.

В процессе пересказа все учащиеся с ТНР часто сбивались, «переходили» с одной части прослушиваемого рассказа на другую; недоговаривали слово до конца; имели место повторы и длительные паузы – у 8 учащихся (88,9 %).

Помимо перечисленного хочется отметить, что у учащихся с ТНР отсутствуют интонационные компоненты в речи, отмечаются нарушения произносительной стороны речи: искажения, замены, пропуски звуков и слогов. Наиболее логически последовательными оказались пересказы у 2 учащихся (22,2 %).

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о низком уровне сформированности связной устной речи у учащихся с ТНР в I классе.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на то, что проведение коррекционно-развивающей работы по развитию связной устной речи у учащихся с ТНР необходимо осуществлять по следующим направлениям:

- понимание простых повествовательных высказываний, обращений, просьб, поручений; различение побудительных обращений и высказываний;
- развитие диалогической речи;
- самостоятельное обращение к учителю, товарищу с предложениями, вопросами;
- установление пространственных, временных, причинно-следственных отношений, логической последовательности событий небольшого текста;
- составление устных высказываний на основе прослушанного текста, мультфильма, диафильма, личных впечатлений и наблюдений с помощью вопросов учителя;
- формирование мотивов связного высказывания [5].

В коррекционной работе по данным направлениям необходимо использовать различные методы и приемы, направленные на формирование и развитие связной устной речи на уроках, которые позволят осуществить восприятие услышанного, осмыслить пересказ, воспроизвести его в правильной, логической последовательности. Основными методами формирования и развития связной устной речи учащихся с ТНР являются:

1) наглядные методы с использованием сюжетных картинок, серии сюжетных картинок, предметных картинок;

2) словесные методы с использованием приемов: прослушивание текстов, беседы; составление рассказов-описаний с опорой на сюжетные картинки, схемы; самостоятельное составление вопросов к рассказу, сказке [1];

3) практические методы с использованием дидактических игр «Что сначала, что потом?», «Когда это бывает?», «Кто кем хочет стать?»; игр-драматизаций, инсценировок; дидактических упражнений, в которых перед детьми ставятся конкретные речевые задачи: «один мальчик сломал игрушку другого, почему это плохо? как нужно поступить одному и второму ребенку?».

Н.Д. Кривовязова предлагает использовать на коррекционных занятиях упражнения по развитию связной устной речи у учащихся с ТНР в I классе, направленные на:

1) *формирование диалогической речи* – «Разговор в магазине»:

- У вас есть конфеты (печенье)?
- Получите...рублей.
- Дайте, пожалуйста, печенье.
- Сколько стоит?
- Возьмите чек, сдачу.
- Пожалуйста. Спасибо;

2) *формирование монологической речи*: «Незаконченное поручение». На столе разложены несколько карандашей разного цвета или размера, дается поручение: «Вова, возьми карандаш...садись и нарисуй дом». Ученик берет карандаш, но учитель говорит: «Не тот». Создана ситуация. Ученик вынужден спросить: «Какой карандаш взять?»;

3) *формирование умений строить предложения*: «Составь предложение». Учащиеся должны закончить предложение, а затем повторить его полностью (хором и индивидуально): «Помидор круглый, а морковка овальная» [2].

Таким образом, целенаправленная коррекционная работа по формированию и развитию связной устной речи учащихся с ТНР оказывает влияние на развитие речевой и познавательной деятельности, повышает уровень развития в целом. Для того, чтобы помочь учащимся с ТНР преодолеть трудности при усвоении материала, необходимо организовать работу по использованию методических приемов, направленных на формирование связной устной речи на коррекционных занятиях. Коррекционная работа по развитию связной речи у учащихся с ТНР помогает ребенку накопить представления, знания, умения. Она направлена на создание наилучших условий для овладения ребенком по возможности совершенными формами связной речи, предполагает свободное овладение словарем и грамматическим строем языка, умение устанавливать логические связи и отношения между языковыми формами, соблюдение необходимой лексической точности, умение выделять главное, сравнивать, сопоставлять, анализировать.

The article presents the results of studying coherent oral speech in students of the first grade with severe speech disorders, analyzed the curriculum on the subject «Speech Development» in order to identify the content of work aimed at developing the ability to retell texts of various contents. Analyzed methodical techniques aimed at the formation of a coherent oral speech of pupils.

Список литературы

1. Боровская, И. К. Учимся рассказывать и пересказывать : пособие для развития связной речи детей 5–7 лет / И. К. Боровская. – Минск : Харвест, 2016. – 48 с.
2. Кривовязова, Н. Д. Методика обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 215 с.
3. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2004. – 72 с.
4. Розум, Л. Г. Я учусь разговаривать / Л. Г. Розум. – Минск : Народная асвета, 2006. – 65 с.
5. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения / Г. И. Бондаренко [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2008. – 132 с.

Д.А. Юрахно*Гродно, Республика Беларусь*
Научный руководитель: Т.В. Сидорко**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В статье рассматриваются подходы изучения речевой активности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках. Раскрывается суть изобразительной деятельности как средство повышения речевой активности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Успешная социализация учащихся во многом определяется состоянием речи. В работах ряда исследователей представлены научные данные, отражающие причины и характер тяжелых нарушений речи (ТНР) у учащихся младшего школьного возраста. В научной литературе описаны клинические аспекты и проявления, выделены уровни речевого развития, определена симптоматика и система коррекции при тяжелых нарушениях речи. Для учащихся с ТНР характерна несформированность всех средств языка, наблюдаются особенности в развитии высших психических функций, а также эмоционально-волевой сферы и моторики, которые указывают на системный характер нарушения речевой деятельности. Весь симптомокомплекс ТНР оказывает негативное влияние на использование речи как средства общения. Учащиеся с ТНР имеют качественное своеобразие в процессе взаимодействия со сверстниками, в процессе учебной деятельности, которое проявляется в речевой инактивности – нежелании (невозможности) использовать речь как средство общения и познания.

Цель статьи – раскрыть суть понятия «речевая активность» и рассмотреть теоретические подходы к ее формированию у учащихся с ТНР.

Тяжелые нарушения речи – это стойкие отклонения формирования речевой функции учащихся с органическим поражением речевых зон коры головного мозга и (или) периферического речевого аппарата [3].

Учащиеся с ТНР – это особая категория детей с особенностями психофизического развития, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на развитие и становление психики. Основной признак тяжелого нарушения речи – резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. У учащихся вследствие тяжелых речевых нарушений отмечаются особенности в развитии как речевых, так и неречевых процессов, что определяет успешность овладения программным материалом. Учащиеся, страдающие такими нарушениями, обладают бедным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими носит ограниченный характер. Большинство таких учащихся способны понимать обращенную к ним речь, но сами они не могут в словесной форме общаться с окружающими, не проявляют свою речевую активность.

По мнению Н.В. Дроздовой, «речевая активность – это характеристика речевой деятельности, которая проявляется в инициативных высказываниях субъекта речевой коммуникации» [1, с. 3]. В рамках концепции интенциональной природы речи, разработанной Т.Н. Ушаковой [5], речевая активность проявляется в стремлении к самовыражению посредством языка, которое осуществляется в виде инициативных речевых высказываний. Такое понимание речевой активности дает возможность определить и проанализировать ряд показателей, с помощью которых можно описать ее содержательное проявление, качественные и количественные характеристики. В качестве инициативности речевой активности рассматривается способность к монологической речи как показателю того, что у ребенка есть мотив к использованию в процессе общения именно устной речи, а не других средств коммуникации (жестов, пиктограмм, коммуникативных карточек и т.д.). Мотивация выступает, как составная часть речевой активности и видится в способности к диалогической речи, то есть при наличии достаточного мотива для общения с окружающими людьми, отвечая на вопросы и задавая вопросы с целью получения ответа. Содержательность речевой активности определяется наполненностью активной устной речи доступными ребенку словами, словосочетаниями, фразами, предложениями, а также,

учитывая особенности речевого развития учащихся данной категории, звукоподражаниями, звукокомплексами, лепетом.

Реализация речевой активности возможна при соответствующих психологических условиях (внешних и внутренних). Их теоретический анализ и практический учет может содействовать поиску условий и средств, необходимых для развития речевой активности. Одним из условий проявления речевой активности является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом. Еще одним условием является широкая речевая практика. Дети должны иметь возможность общаться не только со своими сверстниками, но и с детьми младше и старше себя. Этому общению способствуют совместные праздники, театрализованная деятельность, выставки, походы в гости, обмен подарками и сюрпризами.

М.Р. Львов [4] обращает внимание на условия развития речевой активности:

- 1) общая активность, коммуникабельность, инициативность, стремление к лидерству;
- 2) умение преодолевать скованность, застенчивость;
- 3) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной, спланированной речи.

Теоретической основой формирования речевой активности у учащихся младшего школьного возраста с ТНР является коммуникативно-деятельностный подход. Коммуникативный компонент коммуникативно-деятельностного подхода состоит в учете, использовании и развитии потребности общения, как необходимого условия эффективности процесса обучения речи. Мотивация общения увеличивается в условиях совместной деятельности детей, когда возникает необходимость согласовать действия, договариваться о способах их выполнения. Положительной особенностью деятельностного подхода является действенный характер. Подход к речи как к виду деятельности, связанному с осознанностью, целеполаганием, планированием и контролем, признается не всеми психологами. Речь, являясь активностью, не относится к такому виду активности как деятельность. Она не позволяет, объяснить стремления к речевому творчеству или непреодолимую порой потребность человека выговориться [2].

Рассмотрим систему активизации речевого общения учащихся.

Первый блок. Активизация деятельности детей.

Основным содержанием данного блока являются упражнения и этюды на восприятие, переживание и выражение эмоциональных состояний в мимике и пантомимике, на развитие поведенческой активности, формирование самостоятельности, эмоциональной поддержки участников группы, на преодоление замкнутости, социальной изолированности через формирование чувства принадлежности к группе и адекватной самооценки.

Упражнения, а также этюды этого блока проводятся в качестве разминки, средства как включения в работу, так и развития. Организуя работу, педагог, и это очень важно, должен создать у детей потребность подражать действиям. С этой целью необходимо использовать побуждения типа «Покажи, как...», «Изобрази, как...», «Повтори за мной...» и т.п.

Детей необходимо обучать восприятию и выражению основных эмоций. С этой целью разыгрываются несложные этюды с комментированием учителя (он объясняет и показывает, какие движения нужно выполнять для передачи того или иного состояния). Кроме того, дети учатся самостоятельно показывать основные эмоции.

Второй блок. Активизация компонентов речевой деятельности.

Активизация речевой деятельности в целом невозможна без активизации ее основных компонентов, поэтому большое внимание следует уделять словесным приемам, цель которых – обогащение словарного запаса, формирование грамматической правильности речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в речевой деятельности. Ценность таких приемов – в том, что дети не только получают языковую информацию, но и оперируют ею, что стимулирует их собственную речевую активность (Например «Опиши друга», «Закончи предложение»).

Третий блок. Активизация речи в разных видах деятельности.

Одним из направлений этого блока является изменение социальной позиции, которое происходит за счет включения учащихся в разные виды совместной деятельности и сферы общения. Формирование речевой активности у учащихся с ТНР возможно в процессе выполнения какой-либо деятельности. В процессе совместной деятельности возникают задачи

инструктирования, обсуждения, согласования, оценки действий. Устанавливается контакт и поддерживается взаимосвязь, происходит обмен мнениями, замыслами, возникает взаимопонимание, стимулируется активность. При этом главными условиями являются инициативность и активность самого ребенка, которые должны всемерно побуждаться и поощряться.

Как отмечают многие исследователи, изобразительная деятельность положительно влияет на развитие речевой активности. Благодаря ей развивается мелкая моторика пальцев рук, что оказывает влияние на развитие психических процессов (память, мышление, внимание). У учащихся появляется желание рассказать об изображенном предмете, словесно выразить свое отношение к героям рисунка. Все это помогает ребенку понимать и выделять свойства предметов, планировать свои действия. Благодаря словам, которые выступают регуляторами, ребенок может направлять процесс изображения и контролировать способы изображения.

На уроках по изобразительной деятельности у учащихся с ТНР обогащается и закрепляется активный и пассивный словарь, совершенствуется разговорная речь, подготавливается появление связной речи и т.д. Развитие мелкой моторики учащихся важно для общего развития, так как ребенку понадобятся точные координированные движения, чтобы писать, рисовать, одеваться и раздеваться, а также выполнять различные бытовые и прочие действия. В процессе рисования, лепки и аппликации происходит естественный массаж биологически активных точек, расположенных на кончиках пальцев. Благодаря изобразительной деятельности речь постепенно приобретает более обобщенный характер. Замечено, что, когда ребенок рисует молча, рисунок получается беднее, менее детализирован и носит трафаретный характер. А анализируя развитие рисунков под воздействием речи, можно заметить переход рисования на более высокий уровень.

Таким образом, организация совместных видов деятельности стимулирует активную речь, поскольку такая деятельность интересна и значима для учащихся с ТНР, а ее успешность в большей мере достигается с помощью речевых действий. В результате у детей появляется стремление к выстраиванию речевых высказываний. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и взаимное принятие детей друг другом, повышение самооценки, проявление собственной активности каждым ребенком.

Purposeful work on activation of speech activity provides not only intensive speech communication, but also mutual acceptance of children by each other, increase of self-assessment, manifestation of own activity by each child. Lessons on visual activity have a positive effect on the development of speech activity.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для учителей-дефект. дошк. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.
2. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
3. Дроздова, Н. В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова // Дефекталогія. – 2011. – № 1. – С. 79–104.
4. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М. : Академия. – 2004. – 272 с.
5. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития : учеб. пособие / Т. Н. Ушакова. – М. : Пер Сэ, 2004. – 256 с.
6. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со сверстниками и взрослыми (3–6 лет) / Л. М. Шипицына [и др.]. – М. : Детство-Пресс. – 380 с.

В.А. ЯнулевичГродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Т.В. Сидорко**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СТРОИТЬ РАЗВЕРНУТЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ
ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА «ГОВОРЮ СВЯЗНО»**

В данной статье дано описание электронного тренажера «Говорю связно». Описана методика работы по формированию умения строить развернутые предложения с помощью электронного средства обучения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

Современная система образования базируется на компетентностном подходе. Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, то есть имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание [4]. Содержательное наполнение коммуникативной компетенции предполагает хорошо развитую связную речь. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной монологической 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.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального, снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста, что позже выливается в проблемы формирования у таких детей связной монологической речи. Данные особенности речевого развития детей с ТНР в дальнейшем могут вызвать трудности в процессе обучения.

Цель статьи – описать особенности использования электронного тренажера для формирования умения строить развернутые предложения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

Формирование связной монологической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Успех в речевом развитии определяет результативность усвоения детьми в будущем школьных дисциплин, создает предпосылки для активного и осмысленного участия в общественной жизни, помогает детям овладеть необходимыми навыками речевого поведения, а также культурой речевого поведения [2, 3, 5].

Развитие обеих форм связной речи: диалога и монолога, играет ведущую роль в процессе речевого онтогенеза и занимает центральное место в общей системе работы по коррекции речи. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует научению ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции [1].

Изучение научной литературы, а также детальный анализ, проведенного нами констатирующего эксперимента позволил установить специфические трудности, возникающие в процессе формирования монологической речи у учащихся ТНР во II классе. К ним относятся:

– нарушения в построении предложений («Мальчик скатывается с горки, стоит девочка, а мальчик забирается», «Женщина *шьет* платье и *поранила* палец», «Рабочий *из инструментов* построил дом», «Девочка шла мимо дерева, и упала *гриб*»);

– наличие грамматических ошибок («Девочка *фоткает* мальчика и девочку», «Дети *катают на горке*», «Собака побежала *по поле* и взяла себе кость», «Девочка *уколила* палец»);

– наличие лексических ошибок («Бабушка *шьет* (вместо «*вяжет*») шарф»);

– трудности в построении развернутых предложений;

– трудности пересказа близко к тексту;

– трудности построения логичного текста;

– трудности построения связного текста;

- низкий объем высказывания;
- скудность выразительных средств языка;
- недостаточность эмоциональной окраски высказывания.

Отмеченные специфические трудности легли в основу электронного тренажера «Говорю связно», направленного на формирование монологической речи у учащихся с ТНР во II классе. Электронный тренажер представляет собой комплекс упражнений, способствующих формированию монологической речи учащихся, пробуждению интереса к общению, умению корректно выразить свои мысли. Содержание заданий, включенных в электронный тренажер отбиралось с учетом возрастных особенностей и особенностей развития речи и основывалось на программном материале предметов «Русский язык» и «Литературное чтение». Тренажер предназначен для использования учащимися как во время общеобразовательных уроков (например, уроков русского языка и литературы), так и на коррекционных занятиях.

Разработанный нами электронный тренажер включает в себя следующие разделы: «Строю предложение», «Думаю образами», «Говорю связно».

Согласно электронно-дидактическому пособию, работа над формированием монологической речи начинается с раздела «Строю предложение». После выбора раздела, тренажер предлагает выбрать задание. Выбранный нами раздел включает в себя следующие упражнения: «Составь предложение» (составление предложений по предложенным картинкам), «Собери предложение» (составление предложения из предложенных слов), «Опиши одним предложением» (составление предложения по ситуационной картинке), «Дополни предложение правильным словом».

Первое задание в данном разделе – «Составь предложение». Перед выполнением упражнения учащемуся предлагается краткая инструкция: «*Перед тобой три картинки. Что на них изображено? Назови. Составь предложение из данных слов*». Также у ребенка есть возможность посмотреть пример выполнения данного задания. Так, из слов «*девочка*», «*корзинка*», «*лес*» тренажер предлагает составить предложение: «*Девочка взяла корзинку и пошла в лес*». После ознакомления с примером выполнения данного задания учащемуся предлагается приступить к самостоятельному решению поставленной задачи.

Тренажер предлагает учащемуся три картинки. Ребенок называет, что на них изображено и пробует составить предложение так, чтобы все названные им слова были использованы в нем. Рассмотрим пример: в задании предложены картинки с изображением швеи, иглы и пальца. Поскольку словарь у учащихся с ТНР может значительно различаться, при выполнении данного задания нет строгих рамок для называния картинок. Изображенную на рисунке *швею* учащиеся могут назвать «*девушка*», «*девочка*», «*женщина*» или «*швея*»; нарисованную *иглу* – «*игла*», «*иглочка*» или «*иголка*». Все эти варианты являются верными. Для того, чтобы еще раз убедиться в том, что выполнение зависит не от того, как учащийся назвал человека или предмет на изображении, а от того, использовал ли он все три слова, предлагается функция «Проверь себя». Так верными будут считаться предложения: «*Девушка иглой уколола палец*», «*Швея больно уколола палец иглой*», «*Девочка шила и иглой поранила палец*», «*Швея мастерила одежду и больно поранила палец острой иглой*» и др.

Примеры предложений, которые можно составить на основе этих трех картинок, наглядно иллюстрируют, что изображения можно именовать по-разному, а также то, что распространенность предложения так же зависит от уровня развития у учащихся умения составлять развернутые предложения. На основе данного упражнения можно тренировать у учащихся умение использовать в речи синонимы, а также слова, близкие по значению, учить составлять распространенные предложения.

После того, как учащийся составит предложение на основе трех картинок и проверит себя, он с помощью управляющей кнопки «Следующая страница» может приступить к следующему набору картинок, предложенному в данном задании.

После выполнения данного задания учащийся возвращается к выбору другого упражнения. Рассмотрим упражнение «Собери предложение». Данное задание предлагает учащимся собрать предложение из набора слов и предполагает несколько уровней сложности. Первый уровень сложности предлагает составить предложение из трех слов, второй – из четырех, третий – из пяти, четвертый – из шести слов. После выбора необходимого уровня учащимся предлагается десять наборов слов, из которых нужно составить десять предложений. Для облегчения задачи первое

слово предложения начинается с заглавной буквы, а в конце последнего слова – необходимый знак препинания. Это помогает учащимся сориентироваться в границах предложения и верно собрать предложенное предложение. После прохождения данного задания учащийся может вернуться к выбору следующего упражнения первого раздела.

Следующее задание, которое мы разберем подробно, – «Опиши одним предложением». Так же, как и в первом задании, учащемуся предлагается просмотреть пример выполнения данного задания. В качестве подсказки по выполнению данного задания справа от описываемой картинки размещены вопросы, отвечая на которые, учащийся сможет составить предложение («Кто?» «Что делает?», «Когда?» и т.д.). Для каждой картинке в данном упражнении предполагается три набора вопросов, целью которых является упрощение выполнения данного задания, а также обучение учащихся умению распространять предложение. Наводящие вопросы помогут составить учащемуся предложение типа: «(кто?) Мальчик (что делает?) поливает (что?) цветок». С расширением списка вопросов учащийся сможет составить распространенные предложения типа: «(кто?) Мальчик (что делает?) поливает (какой?) красивый (что?) цветок» и «(кто?) Мальчик (что делает?) поливает (какой?) красивый (что?) цветок (когда?) утром».

Последним упражнением, представленным в первом разделе данного электронного средства обучения, является «Дополни предложение правильным словом». Данное задание также предполагает выбор уровня, соответствующего уровню развития монологической речи учащегося. После выбора нужного уровня учащемуся предлагается задание, в котором он может усовершенствовать свои умения согласовывать слова в предложении, а также подбирать слова, подходящие по смыслу (например: «Бабушка (шьет/вяжет) шарф»). При допуске ошибки, программа указывает на неправильность выбора. У учащегося есть возможность изменить свой ответ. В таком случае целесообразно провести короткую беседу, узнав у учащегося, почему именно второй вариант будет верным, закрепив это в сознании ребенка.

Все действия, выполняемые учащимися, проговариваются. Сначала учащийся проговаривает инструкцию и определяет последовательность выполнения задания. Затем проговаривает действия в процессе их выполнения. По окончании выполнения заданий учащийся дает педагогу словесный отчет своей деятельностью. Использование электронного тренажера предполагает введение в словарь учащихся новых терминов, закрепление и уточнение словаря. У детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входят углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшее овладение обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами. Новое слово должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы учащиеся с тяжелыми нарушениями речи привыкли употреблять их в нужных случаях.

This electronic training system is designed for introduction of new terms into the students' vocabulary, as well as revision and clarification of the words and expressions. The training system helps to deepen the comprehension of words the students already know, to give them specific meaning, and to form the ability to compose detailed sentences.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – 214 с.
2. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 510 с.
3. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника : метод. пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : Изд-во «АРГО», 1996. – 80 с.
4. Янулевич, В. А. Особенности монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Янулевич // Научный поиск – 2018 : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко. – Гродно : ГрГУ, 2018. С. 66–68. – Рус. – Деп. в ГУ «БелИСА» 12.04.2018 г. № Д201815.
5. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 250 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Ахмедова И.В. Задачи и направления логопедической работы по профилактике дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	4
Большакова Д.А., Лозовик Д.Ю. Социально-педагогическая адаптация детей с синдромом раннего детского аутизма в зарубежной и отечественной практике	7
Боровская О.А. Сформированность зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе	10
Брюхова В.Д. Комплексный подход в формировании эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	13
Буйко Т.В. Дифференцированные представления о величине у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе.....	16
Вязовик-Мирина К.К. Роль формального сексуального образования в системе воспитания детей с нарушениями зрения	19
Ганнуцина Е.Д. Характеристика лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	22
Горохова М.С., Конова А.Д. Развитие коммуникативных умений как условие социализации подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью	28
Добровольская О.В. Формирование пространственных представлений у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи	31
Захарченко И.А. Сравнительная характеристика особенностей проявления невербальной агрессии у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и в ситуации нормального развития (на основе теоретического анализа)	34
Каневич С.В. Особенности мыслительной деятельности учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью при решении арифметических задач	40
Карпук Е.А. Характеристика ориентировки на плоскости листа у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе	43
Клапатык Д.Ю. Особенности формирования слоговой структуры слова у учащихся с общим недоразвитием речи в I классе.....	46
Литвиненкова В.В., Ральченя Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения решению арифметических задач учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики	49
Михайлова Д.И. Формирование словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью посредством компьютерных игр жанра «Найди предмет»	52
Никулина А.Г. Аспекты психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.....	55
Острейко Е.А. Временные представления учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе	58
Сокол Н.А. Роль мыслительной деятельности в процессе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	64
Татарина С.И. Связь родительских установок матерей с успешностью ребенка в школе.....	67
Филон А.В. Формирование интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках по литературному чтению	70
Швабович Д.Г. Учебно-методическое обеспечение для формирования лексико-грамматической стороны речи по теме «одежда. Обувь. Головные уборы» у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях	73

Шварцманн В.А. Развитие активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир».....	76
Эрфан А.В. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	79
Юдичева О.А. Особенности развития и коррекции связной устной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.....	82
Юрахно Д.А. Теоретические аспекты формирования речевой активности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	85
Янулевич В.А. Формирование умения строить развернутые предложения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи посредством электронного тренажера «Говорю связно».....	88