

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

НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2022
Сборник научных работ студентов

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2022

УДК 082
ББК 74.48(4Бен)
НЗ4

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

Редакционный состав:

Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент (гл. ред.);
Н.И. Акопян, кандидат педагогических наук;
Т.В. Сидорко;
О.В. Фомина

Рецензенты:

Воронко Е.В., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет»,

Лапковская Е.Н., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

НЗ4 **Научный поиск – 2022** : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – 153 с.: 7 рис. на 2,25 с., 1 табл. на 0,5 с. – Библиогр.: на 14 с. (276 назв.). – Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы.

В сборнике представлены работы студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации. В опубликованных в сборнике статьях 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 обучения и воспитания лиц различных возрастных категорий с особенностями психофизического развития, изложены результаты проведенных исследований.

Содержание сборника может быть адресовано научным сотрудникам, преподавателям учреждений среднего специального и высшего образования, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 082

ББК 74.48(4Бен)

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2022

От составителей

Подготовка специалиста в высшем учебном заведении предполагает формирование у него ряда ключевых компетенций: академических, социально-психологических, профессиональных. 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 подготовка в высшей школе предполагает не только усвоение студентами системы знаний, умений и навыков инструментального набора компетенций, но и развитие и формирование индивидуально-личностных свойств и образований. В условиях современной экономики определяющим ресурсом высокоадаптивного и высококвалифицированного профессионала являются способности системно решать профессиональные задачи, используя актуальные достижения науки и практики. Формирование таких качеств у будущего специалиста обеспечивается посредством выполнения ими научно-исследовательской деятельности, с дальнейшей апробацией полученных результатов на практике.

Научно-исследовательская работа 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 и специальной психологии. 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-педагогической работы на уровнях дошкольного и общего среднего образования, а также вопросы изучения развития взрослого человека в неблагоприятных условиях. Решение данных вопросов позволит повысить эффективность обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, обеспечит формирование у них основных жизненных компетенций и на этой основе их подготовку к самостоятельной жизни в социуме.

В сборник вошли статьи студентов из Республики Беларусь и Российской Федерации.

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

Акулич В.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования картины речевого развития и степени выраженности нарушений разных сторон речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе. На основе выявленных характеристик речевого развития определены условия и методическое содержание коррекционно-педагогической работы по развитию речи учащихся на уроках литературного чтения.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни.

Проблемой развития речи, причинами и формами ее нарушения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимались и занимаются многие ученые (Н.Н. Баль [1], Л.Н. Ефименкова [2], А.Г. Зинкеев [3], Р.И. Лалаева [4] и др.). Специфика развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью определяется особенностями высшей нервной деятельности, состоянием задержки интеллектуального развития и степени ее выраженности. Детям данной категории свойственно неточное, недифференцированное употребление слов, затруднена активизация словарного запаса, становление словообразовательных процессов характеризуется поздним формированием, учащимся характерны значительные трудности в произвольном оперировании словами и т.д. Речь учащихся с интеллектуальной недостаточностью удовлетворяет потребности повседневного общения, но им трудно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Данные специфические особенности развития речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью затрудняют процесс взаимодействия с окружающими, снижают возможность полноценного усвоения знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Цель статьи – определить и описать методическое содержание коррекционно-педагогической работы по развитию речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в III классе.

Экспериментальное исследование картины речевого развития и определение степени выраженности нарушений разных сторон речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В качестве испытуемых выступили 10 учащихся младшего школьного возраста (9-10 лет). При проведении исследования применялась методика Т.А. Фотековой «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» [5]. Комплексное нейропсихологическое обследование, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности ребенка, позволяет провести качественную функциональную диагностику и разработать стратегию эффективной направленной коррекции. В качестве контрольных показателей мы использовали данные, представленные Т.А. Фотековой, определяющие нижние границы нормы по каждому из исследуемых параметров согласно процедуре исследования [5].

Анализ результатов исследования показал, что учащимся с интеллектуальной недостаточностью характерен низкий и очень низкий уровни речевого развития:

– 80 % учащихся продемонстрировали наличие выраженного недоразвития речи, что проявлялось нарушениями звуко-слоговой структуры речи (искажения, пропуски); нарушениями лексико-грамматического строя (ошибки при употреблении существительных и глаголов в нужном числе, словообразовании прилагательных, назывании детенышей животных); в связной речи присутствовали выраженные затруднения в лексико-грамматическом оформлении высказывания и нарушения смысловой целостности высказывания;

– 20 % учащихся продемонстрировали наличие грубого недоразвития всех сторон речи: нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия полиморфного характера; операции словообразования и словоизменения не выполнялись; в связной речи наблюдались значительные трудности в произвольном оперировании словами на уровне простой законченной фразы.

Полученные результаты исследования показали, что процесс коррекционно-педагогической работы по развитию речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью должен проводиться над речевой системой в целом. Значимую роль в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью играют уроки литературного чтения, так как именно на них создаются максимальные условия для организации речевой деятельности учащихся, наиболее успешно реализуются самые разнообразные речевые ситуации.

Эффективность решения задач развития речи учащихся на уроках литературного чтения зависит от определенных условий, которые влияют на осуществление речевой коммуникации вне зависимости от того, протекает она в устной или письменной форме, в присутствии собеседника или без него.

Первым методическим условием формирования речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью является уточнение и обогащение представлений учащихся о предметах и явлениях окружающего мира. На уроках литературного чтения учащиеся знакомятся с содержанием того, о чем надо будет говорить, подробно разбирают прочитанное, устанавливают связь с ранее прочитанным, всесторонне изучают предмет или явление, определяют его место среди ему подобных, фиксируют связи с другими предметами и явлениями, выполняют ряд практических речевых работ, реализуя в них накопленные наблюдения, знания и умения. Так создается конкретная основа для высказывания, а учитель получает возможность воздействовать на речь учащихся.

Повышение заинтересованности ребенка в речевом высказывании – второе методическое условие успешности работы по развитию речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Повышение речевой мотивации достигается путем использования различных вспомогательных приемов, которые служат внешними побудительными средствами речи: наглядные пособия, вопросы учителя, увлекательная тема, интересные ситуации, поощрительные меры и др.

Следующее, не менее важное условие речевого развития – обеспечение высказываний необходимыми языковыми средствами. Выполнение этого условия заключается в обязательной подготовительной работе, которая должна помочь учащимся овладеть нужным «строительным» материалом: словами, словосочетаниями, предложениями. Исходя из условия необходимости обеспечения высказываний учащихся языковыми средствами, коррекционно-педагогическая работа по развитию речи учащихся на уроках литературного чтения должна складываться из следующих направлений: развитие артикуляционной моторики, развитие импрессивной речи, развитие экспрессивной речи, что включает работу над словом, предложением и текстом.

В рамках проведенного исследования нами разработан методический сборник игр и упражнений для развития речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в III классе. В методический сборник вошли игры и упражнения по развитию речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе к урокам литературного чтения по разделу «В платье белом пришла зимушка-зима». Каждая тема в сборнике представлена следующей структурой:

1) упражнение, направленное на развитие артикуляционной моторики с целью подготовки речевого аппарата к предстоящей речевой и читательской деятельности;

2) словарное упражнение, направленное на актуализацию словаря учащихся по изучаемой теме урока;

3) упражнение, направленное на обогащение словаря учащихся словами, встречающимися в тексте для чтения;

4) упражнение, направленное на формирование речемыслительной деятельности;

5) игра или упражнение по развитию связной речи учащихся;

6) таким образом, в результате проведенного исследования, на основе изучения типичных речевых нарушений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, нами было определено содержание коррекционно-педагогической работы по развитию речи учащихся данной категории на уроках литературного чтения.

Abstract. As a result of the study, based on the study of typical speech disorders in students with intellectual disabilities, we determined the content of corrective and pedagogical work on the development of speech of students of this category in literary reading lessons.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, С. П. Хабарова, И. С. Зайцев. – Минск : БГПУ, 2009. – 104 с.

2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов специальной (коррекционной) школы / Л. Н. Ефименкова. – М. : Владос, 2002. – 274 с.

3. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Академия, 1988. – 250 с.

5. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.

Бакач К.О.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретического анализа научной литературы по проблеме профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обоснована необходимость осуществления работы по профилактике дисграфии для успешной адаптации и обучения учащихся в школе.

В начале учебного процесса дети сталкиваются со сложностями в овладении письменной речью, а ведь именно этот навык влияет на качественное усвоение школьных знаний, а значит и на школьное обучение в целом. Одной из самых частых форм нарушений письменной речи является дисграфия.

Под дисграфией понимается нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся специфических ошибках [3]. Это могут быть ошибки: искаженное написание букв, замены букв (графически сходных или обозначающих фонетически сходные звуки), искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов), а также искажения структуры предложения (раздельное написание слов, контаминации слов). Определенные ошибки будут проявляться при той или иной форме дисграфии: артикуляторно-акустической, оптической, акустической, дисграфии на почве нарушения языкового синтеза и анализа, грамматической (по Р.И. Лалаевой) [2].

Возникновение у ребенка дисграфии может быть обусловлено множеством причин. Одной немаловажной причиной является наличие недоразвития устной речи во всех ее звеньях, что затрудняет процесс овладения грамотой.

Цель статьи – описать роль профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [6]. Помощь, направленная на предупреждение нарушений письма, безусловно, необходима детям с общим нарушением речи независимо от уровня речевого развития.

Умение грамотно писать предполагает овладение основными принципами русской орфографии: фонетическим, морфологическим, традиционным, смысловым, или дифференцирующим (по Л.Г. Парамоновой) [5], каждый из которых имеет свои особенности и сложности и предполагает наличие у ребёнка предпосылок, приобретённых ещё до начала обучения письму. В случае отсутствия или несформированности данных предпосылок учащийся сталкивается с определёнными трудностями при овладении родным языком.

Фонетический принцип предполагает, что слова пишутся так, как слышатся. При этом задача пишущего – каждый слышимый в слове звук правильно соотносить с соответствующей ему буквой и записать эти буквы в нужной последовательности. Данный принцип не требует знания каких-либо грамматических правил. Однако, этот принцип применим для тех случаев, когда произношение записываемых слов полностью совпадает с их написанием. Это значит, что

фонетическому принципу подчиняются слова, в которых все звуки находятся в сильных позициях: гласные под ударением, согласные в условиях ясного звучания. Фонетический принцип наиболее лёгок для усвоения, поэтому с ним школьников знакомят в первую очередь. Однако, учитывая особенности фонетико-фонематической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, педагог может столкнуться со следующими трудностями: ученик неправильно произносит слово, и как следствие, допускает ошибки на письме; или у учащегося наблюдаются нарушения фонематических процессов, и он не может определить наличие звука в слове, его позицию, а значит, и правильно записать слово в тетради. Сложности освоения письма по фонетическому принципу могут свидетельствовать о различных формах дисграфии: артикуляторно-акустической, акустической, дисграфии на почве нарушения языкового синтеза и анализа.

Ведущим принципом русского письма является *морфологический*, так как именно этому принципу подчиняются большинство слов русского языка. Сущность этого принципа заключается в том, что каждая общая для родственных слов значимая часть (или морфема) всегда пишется одинаково, независимо от особенностей ее звучания. Такое написание слов позволяет сохранить смысловую связь между родственными словами. Важно отметить, что морфологическому принципу письма подчиняется написание не только корневых морфем, но и аффиксальных морфем и флексий. Следовательно, согласно морфологическому принципу слова нельзя писать так, как «слышим», а нужно руководствоваться определенными грамматическими правилами. Таким образом, овладение морфологическим принципом письма сводится к усвоению грамматических правил. Кроме того, что для детей с общим недоразвитием речи характерно искаженное написание, замены букв, аграмматизмы на письме и др., неусвоение ребенком морфологического принципа письма свидетельствует о наличии аграмматической дисграфии, дизорфографии.

Традиционный принцип письма предполагает написание многих слов так, как они писались ранее, без учёта современного состояния русского языка. Примером традиционного написания является написание буквы «и» после букв «ж», «ш», «ц». В древнерусском языке такое написание было подчинено фонетическому принципу, поскольку названные согласные произносились мягко. В настоящее время такое написание утратило всякий смысл, но является традиционным. Таким образом, овладение традиционным принципом письма заключается в механическом запоминании большого количества слов.

Таким образом, проблема ошибок письма должна быть решена уже в дошкольном возрасте, поскольку усвоение норм грамотного письма основано на усвоении различных принципов русского письма, которые в свою очередь базируются на достаточном уровне развития фонематического слуха, внимания, памяти, зрительно-пространственных функций, аналитико-синтетической деятельности и др.

Важно отметить, что профилактика является наиболее эффективной мерой, которая позволяет предупредить развитие нарушения письма. А.Н. Корнев [1] выделил и описал первичную и вторичную виды профилактики нарушений письменной речи.

Первичная профилактика дисграфии направлена на устранение основных этиологических факторов, которые имеет отношение к дисграфии. Вторичная профилактика обращена на своевременное выявление группы риска, то есть детей с предрасположенностью к данному речевому нарушению: с «цепочкой» пере- и постнатальных вредностей, с поздним и аномальным развитием устной речи, задержкой психического развития, с билингвизмом и др. А.Н. Корнев [1] отмечает, что выявление указанного контингента детей в оптимальном варианте должно быть проведено до начала обучения в школе. С детьми, внесёнными в группу риска по возникновению

дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа. Она включает в себя исправление фонетико-фонематических нарушений, формирование функционального базиса письма, индивидуализацию темпов и методов обучения письму.

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская [3] также указывают на то, что профилактика нарушения чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью и других категорий детей с особенностями психофизического развития. Профилактическая работа ведётся по следующим направлениям:

- развитие зрительно-пространственных функций, что помогает сформировать базу для точного овладения образом букв;
- развитие памяти, так как недостаточная сформированность зрительной памяти может вызвать определенные трудности в письме;
- развитие внимания, аналитико-синтетической деятельности, формирование языкового анализа и синтеза, так как при нарушении перечисленных процессов возникают затруднения при делении предложений на слова, слов на слоги, звуки;
- обогащение лексики, формирование грамматического строя речи, т.к. нарушения лексико-грамматической стороны речи проявляются в аграмматизмах в процессе письма;
- устранение нарушений устной речи.

Профилактическая работа по предупреждению нарушений письма направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, тех функций и качеств, без которых невозможны полноценные речевое поведение и речемыслительная деятельность, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития – овладение письменной речью. Кроме того, это способствует формированию и совершенствованию у ребенка межфункционального взаимодействия высших психических функций, полноценность которых является залогом успешного обучения.

Профилактические направления работы могут осуществляться не только учителем-дефектологом (учителем-логопедом), но и другими специалистами, работающими в образовательном учреждении при условии соответствующей их подготовки [4]. Таким образом, учитель-логопед на коррекционных занятиях с детьми с общим недоразвитием речи реализует задачи предупреждения нарушения письма, а другие педагоги, в свою очередь, будут закреплять уже сформированы на коррекционных занятиях умение навыки, или же формировать новые умения и навыки, которые будут направлены на предупреждение нарушения письма. Это может быть реализовано как на занятиях, так и, например, во время режимных моментов, на прогулках, вечернее время и так далее. Кроме того, немаловажную роль в профилактике дисграфии у детей играют их родители, именно их заинтересованность и участие поможет достигнуть наилучших результатов.

Таким образом, профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи носит комплексный характер и включает в себя различными направлениями логопедической работы, которые направлены на формирование как речевых, так и неречевых психических функций, и процессов, обуславливающих нормальный процесс овладения письмом. В случае несформированности необходимых предпосылок письма к началу школьного обучения ребенок неизбежно встретится с большими трудностями, которые приведут к появлению у него дисграфических ошибок.

Abstract. Prevention of dysgraphia in preschool children with general speech underdevelopment is complex and includes various areas of speech therapy work, which is aimed at the formation of both speech and non-speech mental functions, and processes that determine the normal process of mastering writing. If the necessary prerequisites for writing are not formed by the beginning of school education, the child will inevitably encounter great difficulties that will lead to the appearance of dysgraphic errors.

Список литературы

1. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
3. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. проф., засл. деятеля науки РФ Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 677 с.
4. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2019. – 608 с.
5. Парамонова, Л. Г. Русский язык. Правописание и грамматика / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Дельта, 2001. – 112 с.
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Владос, 1998. – 680 с.

УДК 376.37

Бирючинских Е.О.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ПРИЕМЫ УСТРАНЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В данной статье анализируется сущность понятия «дизорфография» и основные проявления данного нарушения. Рассматриваются приемы устранения дизорфографии у учащихся в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи.

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкое и специфическое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, которое обусловлено недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем – и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Учащиеся испытывают затруднения не только при применении орфографических правил, но и при воспроизведении их своими словами [3].

Р.И. Лалаева описывает дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, которые проявляются в неспособности освоить орфографические навыки, а также использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Таким детям сложно обнаруживать орфограммы и решать орфографические задачи. Для этого требуется достаточная степень владения морфологическим анализом слов, достаточный лексический запас и способность выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам [5].

Л.Г. Парамонова объясняет дизорфографию как специфическую неспособность младших школьников к усвоению орфографических правил. Она отмечает, что допускаемые детьми

ошибки, связанные с плохим усвоением морфологического принципа письма, принято относить к грамматическим. Как причины, так и количество грамматических ошибок у детей могут быть абсолютно различными. У одних из них число ошибок имеет какой-то определенный предел, при этом число ошибок постепенно уменьшается по мере овладения ребенком грамматическими правилами. У других – количество таких ошибок значительно больше, при этом оно не только не уменьшается по мере изучения грамматических правил, а и наоборот, даже возрастает, что связано с постепенным усложнением в процессе обучения письменных текстов, их объема [6].

Коррекционная работа по устранению дизорфографии состоит в том, чтобы обучить ребенка находить составные части слова и ознакомить его с механикой словообразования. На многочисленных примерах учащийся тренируется присоединять к корню слова постепенно одну за другой разные морфемы: сначала только окончания, потом только суффиксы и далее только приставки. Затем происходит знакомство с более сложными способами словообразования, одновременного присоединения приставки, суффикса и окончания [1].

Специальные упражнения облегчают процесс морфологического анализа, способствуют формированию умения точно и безошибочно находить морфемы слова. Развивают умение подбирать к данному слову пять и больше однокоренных слов, в том числе и проверочных, а также умение отличать однокоренные слова от слов-омонимов. Помогают расширить и активизировать словарь, понять многозначность слов и уточнить их лексический смысл. Или же говоря, учащийся эффективно подготавливается к овладению морфологическим принципом письма и применению на практике изученных грамматических правил [6].

Коррекционно-педагогическая работа с учащимися по устранению дизорфографии осуществляется на I ступени общего среднего образования и реализуется по нескольким направлениям: развитие фонетико-фонематических процессов, развитие лексики, развитие грамматического строя речи и орфографического самоконтроля.

Развитие фонетико-фонематических процессов включает уточнение звукопроизношения, развитие слуховой дифференциации фонем, слогового анализа и синтеза, работу над ударением. В ходе данной работы решается задача овладения звуко-буквенным анализом слова. В зависимости от уровня сформированности фонетико-фонематических процессов и этапа обучения в рамках данного направления могут быть использованы следующие приемы: отхлопывание слова по слогам; восприятие тыльной стороной ладони движения нижней челюсти; нахождение гласного звука в слоге; придумывание слога, в котором гласный звук на 1-ом, 2-ом или 3-ем месте; изменение порядка звуков в слоге (ас-са); самостоятельное составление слогов из разрезной азбуки; выделение из ряда слова с определенным звуком; определение местоположения звука в слове (начало, середина, конец); придумывание слов, используя слоги; преобразование слов; подбор слов к схемам; дифференциация слов, близких по звучанию; определение наличия заданного звука в слове; выделение первого и последнего звука в слове; определение местоположения звука в слове и др. На основе данных приемов подбирается звуковой, слоговой и словесный материал, связанный с теми затруднениями, которые в каждом конкретном случае отмечаются у учащихся.

Развитие грамматического строя речи является одним из направлений коррекционно-педагогической работы. В процессе формирования словоизменения отрабатываются все грамматические формы слов у детей – и существительные, и прилагательные, и глаголы на основе последовательности их формирования; вырабатываются представления о смысловом значении предлогов, о предлоге как отдельном слове; дифференцируются значения предлогов и развивается навык правильного употребления падежной формы (т.е. уточняется грамматическое значение

предлога). Формирование грамматически правильной речи осуществляется на коррекционных занятиях и в повседневном общении. Коррекционные занятия дают возможность предупредить грамматические ошибки детей, а в повседневной жизни создаются условия для практики речевого общения. На коррекционных занятиях учащиеся усваивают те грамматические формы, которые не могут усвоить в повседневном общении. В основном это самые трудные и нетипичные формы изменения слов такие как: образование повелительного наклонения глагола (езжай, ляг, беги, ищи, рисуй), изменение существительного в родительном падеже множественного числа (сапог, этажей, медведей), употребление разноспрягаемого глагола хотеть и др. Дети учатся изменять слова и образовывать формы слов. Эти задачи реализуются в комплексе, во взаимосвязи и взаимодействии с решением других речевых задач в процессе словарной работы и обучения связной речи. Развитие грамматического строя речи осуществляется в тесной связи с содержанием учебной программы по русскому языку с учетом тех правил, которые усваиваются ими на уроках. В рамках данного направления могут быть использованы следующие приемы: постановка вопроса к картинке, раскладывание картинок на группы с учетом заданного признака (кто? или что?), составление словосочетаний, образование существительного определенного падежа и числа, ответы на вопросы по картинке, подбор нужного слова, изменение слова в скобках, образование от слов-предметов слов-признаков, изменение слов по образцу, поиск слов-признаков, согласование прилагательного с существительным и т.д.

Развитие лексической стороны речи направлено на расширение словарного запаса; уточнение значения слов; активизацию словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный, и устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Работа над лексикой предусматривает обогащение словарного запаса, уточнение семантики слов, формирование навыков оперирования лексическими единицами в процессе речи. Ведется изучение синонимов, паронимов, антонимов, фразеологизмов и других лексических форм. В исследованиях А.Ю. Дымковой отмечается, что одним из условий успешного формирования лексической стороны речи младших школьников является формирование и развитие лингвистических знаний, умений и навыков в тесной взаимосвязи с развитием металингвистической деятельности, актуализацией и расширением экстралингвистических знаний. Развитие металингвистической деятельности предполагает формирование умения анализировать языковые явления и первоначальных навыков работы со словарями. Расширение экстралингвистических знаний между лексическими единицами связано с актуализацией и накоплением лексических единиц в словаре ребенка, упорядочиванием номинативных единиц в сознании и формированием коннотативного аспекта лексического значения слова [2]. Все формируемые умения закрепляются на каждом коррекционном занятии в самостоятельных связных высказываниях учащихся. Это способствует формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенции.

Одной из важных задач развития лексической стороны речи на коррекционных занятиях является активизация словаря. Для ее решения могут быть использованы следующие приемы [4]: запись слов с доски в тетрадь в алфавитном порядке, списывание словарных слов в порядке возрастания слогов или наоборот, запись слов с разными предлогами, придумывание словосочетаний со словарными словами, подбор однокоренных слов, замена словосочетания одним словом, дописывание пропущенного словарного слова в предложении, восстановление деформированного предложения, выписывание из текста заданных слов и т.д.

Развитие орфографического самоконтроля предполагает работу над орфограммами. У учащихся должен быть сформирован орфографический навык, т. е. учащиеся должны понять и

усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Орфографический самоконтроль предполагает намеренное перечитывание учащимся написанного с целью нахождения возможных ошибок и их исправления. Показателями сформированности орфографического самоконтроля является способность увидеть ошибку и определить те действия, которые не были совершены при написании текста. На начальных этапах обучения для формирования орфографического самоконтроля могут быть использованы следующие приемы: списывание текста; написание слов и предложения по памяти; перечитывание своей работы; послоговое проговаривание слов вслух; выделение орфограмм цветом; написание слов с пропусками орфограмм; комментированное письмо; подчеркивание в тексте слов, которые можно проверить; нахождение и исправление специально допущенных ошибок и т.д.

Таким образом, дизорфография представляет собой специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. В преодолении дизорфографии важным является реализация таких направлений, как развитие фонетико-фонематических процессов, развитие лексики, развитие грамматического строя речи и орфографического самоконтроля. Реализация данных направлений позволит устранить причины, приводящие к появлению дизорфографии, и в полной мере реализовать коррекционно-педагогическую работу с учащимися.

Abstract. Thus, dysorphography is a specific violation of spelling writing skills in children with preserved intelligence and oral speech. In overcoming dysorphography, it is important to implement such directions as the development of phonetic and phonemic processes, the development of vocabulary, the development of the grammatical structure of speech and spelling self-control. The implementation of these directions will eliminate the causes leading to the appearance of dysorphography, and fully implement correctional and pedagogical work with students.

Список литературы

1. Андреева, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дизорфографиками / С. Л. Андреева // Учитель-ученик : проблемы, поиски, находки № 43. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. – М., 2003. – С. 76–84.
2. Дымкова, А. Ю. Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / А. Ю. Дымкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-leksicheskoy-storony-rechi-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>. – Дата доступа: 02.01.2022.
3. Каштанова, С. Н. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / С. Н. Каштанова, Н. В. Константинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23939849>. – Дата доступа: 12.12.2021.
4. Ким, А. В. Лексическая работа на уроках письма и развития речи в коррекционной школе / А. В. Ким, Н. М. Кабакова // Молодой ученый. – 2016. – № 27 (131). – С. 675–677.
5. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
6. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДетствоПресс, 2012. – 224 с.
7. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 63 с.

Букатович Д.М.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье описаны возрастные особенности формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Автором определены трудности усвоения грамматических категорий и значение сформированности грамматического строя речи для полноценного формирования речевой функции.

Роль речи в становлении ребенка невозможно переоценить. Речь способствует формированию интеллекта, увеличивает познавательную активность, значительно расширяет кругозор подрастающего человека.

Дошкольное детство – это именно тот возраст, когда происходит «закладка» и формирование психических процессов, нравственных и моральных установок. По данным литературных источников, большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Особенно эти трудности наблюдаются у детей, имеющих тяжелое нарушение речи (далее – ТНР). С каждым годом все больше детей имеют речевые нарушения различной степени сложности. Они испытывают затруднения при общении, не могут достаточно точно выразить свои мысли, их речь содержит большое количество аграмматизмов, дети стесняются выступать на утренниках из-за нечеткой речи (нарушений в звукопроизношении), они не уверены в себе, замкнуты.

В процессе становления детской речи и осуществления коррекционного воздействия на речевую функцию одним из ведущих направлений выступает формирование лексико-грамматических навыков – это одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи – описать возрастные особенности формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Одной из выраженных особенностей речи детей с ТНР является расхождение в объеме пассивного и активного словаря: дети понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но употребление в речи сильно затруднено. Основной признак тяжелого нарушения речи – резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Для тяжелых нарушений речи характерно общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Вследствие этого у большинства детей наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме. Все это затрудняет усвоение учебных дисциплин, несмотря на первичную сохранность интеллектуального развития.

Проблема обучения грамматическим нормам родного языка особенно актуальна в настоящее время, что определено в работах А.Г. Арушановой [2], С.Л. Рубинштейна [5], Д.Б. Эльконина [6] и других. Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом А.Н. Гвоздевым [4]. В его исследовании содержится огромный фактический материал длительных наблюдений за процессом морфологического и синтаксического оформления детской речи,

позволяющий проследить процесс формирования грамматического строя. А.Н. Гвоздев отметил основные периоды в формировании грамматического строя родного языка.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешним выражением (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период – период усвоения морфологической системы родного языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет).

Формирование грамматического строя речи у ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии его важнейших психических процессов: мышления, памяти, восприятия, эмоций, речевого общения в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей.

М.М. Алексеева подчеркивала необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи [1], она говорила, что грамматика – логика языка, поэтому об овладении каким-либо языком можно говорить тогда, когда человек овладел его грамматическим строем. Усвоение грамматического строя языка, как и речи в целом, происходит постепенно, на основе подражания. Поэтому качество усвоения во многом зависит от окружения ребенка. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка – важнейшее условие его полноценного речевого и психического развития. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

В период дошкольного возраста ребенка очень важно обратить внимание на правильность формирования грамматического строя речи. Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Овладение грамматическим строем речи – долговременный процесс, который длится в течение всего дошкольного возраста и завершается к 5-6 годам.

В работе над формированием грамматического строя речи стоит особо выделить следующие направления: предупреждение появления у детей грамматических ошибок, особенно в трудных случаях морфологии и словообразования; эффективное исправление ошибок, выявляемых в речи детей; совершенствование синтаксиса; развитие «чувства языка»; содействие грамматической правильности речи окружающих ребенка взрослых. Очень важно помогать детям с ТНР на практике овладеть правилами согласования, управления и примыкания слов в предложении, воспитывать критическое отношение к своей и чужой речи, желание говорить правильно [3].

Разные стороны грамматического строя языка – синтаксис, морфологию, словообразование – ребенок усваивает по-разному. Поэтому каждый возрастной этап выдвигает на передний план что-то одно. Так, системой словоизменения – правилами склонения и спряжения, многообразием

грамматических форм слов – дети овладевают главным образом в младшем и среднем дошкольном возрасте. В старших группах на передний план выдвигается задача усвоения традиционных, «нерегулярных» форм изменения всех слов, входящих в активный словарь ребенка. Способы словообразования усваиваются детьми позже по сравнению со словоизменением. Наиболее интенсивное формирование словообразовательных умений и навыков происходит в средней и старшей группах. А критическое отношение к своим действиям, точное знание норм словообразования у детей только начинает складываться в подготовительной группе.

Таким образом, овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходят у детей с ТНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка. Следовательно, грамматическая сторона речи детей с ТНР является несовершенной. У них недостаточно развито умение правильно связывать слова в предложении, дети неправильно употребляют предлоги, владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания.

Abstract. The grammatical side of speech of children with TNP is imperfect. They lack the ability to correctly associate words in a sentence, children misuse prepositions, possess a set of words and syntactic constructions in a limited amount, and also experience significant difficulties in programming a coherent statement.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей : метод. пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 292 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
4. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев ; под. ред. С. И. Авакумова. – М : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 467 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия, 2003. – 97 с.
6. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Из-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 116 с.

Бушмич Ю.И.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАНА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОБНОМУ ПЕРЕСКАЗУ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье приведены приемы использования плана на уроках в процессе обучения пересказу учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривается применение плана при подробном пересказе, показаны отличия работы над планом на различных возрастных этапах.

Одна из основных задач логопедического воздействия на детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – сформировать навыки связного и последовательного, грамматически и фонетически правильного изложения своих мыслей, рассказывания о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств [1].

Большая значимость придается формированию и развитию связной речи в младшем школьном возрасте, потому что именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие монологической речи, закладываются основные формы речи, овладение письменной речью.

Развитие речи требует постановки перед обучающимися тех задач, которые связаны с активной, творческой, мыслительной работой над текстом. Такая деятельность чаще всего отражается при обучении пересказу. Пересказ не стоит рассматривать как простое воспроизведение текста, которое основывается на механическом запоминании с последующим повторением слов, составляющих его содержание. Пересказ представляет собой творческий процесс, так как учащиеся во время чтения и анализа текста произведения отбирают слова и фразы, нужные для передачи его содержания, и заменяют их другими. Способность пересказать содержание художественного произведения своими словами, точно и четко передать его значение выступает показателем понимания и осмысления прочитанного. Большое значение в процессе пересказа отводится использованию плана с целью систематизации содержания текста, раскрытия его причинно-следственных связей, установления логической последовательности событий.

Цель статьи – выделить приемы обучения пересказу учащихся с тяжелыми нарушениями речи I ступени общего среднего образования на основе использования плана.

По мнению И.И. Срезневского, пересказы постепенно приучают ребенка к использованию всего богатства языка, формируют его внимательность к словам и выражениям [5]. Он разделил пересказы на три группы:

- пересказы прочитанного или рассказанного на уроке;
- пересказы текста, знакомого с прошлого урока;
- пересказы прочитанного вне урока по заданию учителя [5].

Виды пересказов могут различаться в зависимости от типа восприятия текста:

- пересказ прослушанного текста, воспроизведённого учителем или в звукозаписи;
- пересказ после однократного первичного чтения самим учащимся;
- пересказ текста, прочитанного длительное время назад (несколько дней, неделя), проводится на обобщающих уроках (уроках внеклассного чтения) [6].

В зависимости от полноты передачи содержания исходного текста выделяют:

– близкий к тексту пересказ (чаще всего используется при воспроизведении описательных текстов);

- подробный пересказ;
- выборочный;
- сжатый (краткий) пересказ [5].

Одним из видов пересказа является подробный пересказ.

Подробный пересказ – это такой вид пересказа, при котором прочитанное (или услышанное) должно быть передано как можно полнее, должны быть сохранены: композиция, логика, синтаксис, лексика. Обучение подробному пересказу необходимо начинать с небольших текстов сказок и рассказов, которые уже хорошо известны детям. Учащиеся с ТНР часто с трудом начинают пересказ, они часто искажают заключительную часть. Для облегчения работы по пересказу учитель может предложить несколько видов начала одного и того же текста и несколько видов его окончания. Кроме того, используются различные опоры в виде разных планов подробного пересказа: вопросный план, цитатный план, иллюстративный план (рисунки, слайды), схематичный план, символический условно-графический план, план из опорных слов или предложений, план из озаглавленных частей текста и т.п.

Можно выделить последовательность действий при подготовке к подробному пересказу и составлению плана:

- 1) чтение рассказа;
- 2) разделение его на части;
- 3) чтение первой части и выделение в ней главного;
- 4) называние этой части;
- 5) аналогичная работа над остальными частями и составление плана;
- 6) прочтение плана, решение, отражает ли он главное и поможет ли он вспомнить содержание текста.

Существуют основные правила работы над планом:

- пункты плана могут быть «говорящими», то есть содержать максимум полезной информации о содержании текста;
- формулировки пунктов плана должны быть четкими и логичными, иметь завешенный вид;
- в плане должна прослеживаться тема и основная мысль текста, отражаться не только последовательность действия и событий, но и смысл этих действий [2].

Пункты плана могут быть представлены в виде словосочетаний, предложений, вопросов, фразы. По мнению М.Р. Львова [2], следует соблюдать единую синтаксическую конструкцию заглавий. Простейшей формой будут вопросы к каждой части текста. Затем нужно научиться писать заголовки в форме двусоставных предложений. После этого можно использовать для заголовка назывные предложения. Наконец, можно показать, что фразы из текста можно использовать в качестве заголовков [6].

Работа над планом на различных возрастных этапах проводится по-разному.

В I классе лучше всего использовать картинный план и словесное иллюстрирование. Картинные планы составляют как к целому произведению, так и к отдельным темам. При работе с картинным планом можно использовать следующие приемы:

- прочтение рассказа;
- разделение его на составные части;
- выделение главной фразы, описывающей данную часть текста;

- иллюстрирование каждой части по фразе;
- поиск из текста фразы, соответствующей иллюстрациям;
- раскладывание картинок в нужной последовательности;
- чтение рассказа, соотнося с планом;
- пересказ текста.

Приведем пример готового картинного плана к рассказу о том, как меняется море в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина:

1. Начало. «Пришел невод с одной рыбкой...» – картинка со стариком и пойманной рыбкой на берегу спокойного моря.
2. «Видит — море слегка разыгралось...» – картинка, где старик у моря с волнами и маленькими облачками.
3. «Помутилось синее море...» – волны и облака.
4. «Неспокойно синее море...» – темные тучи на небе, высокие волны.
5. «Почернело синее море...» – темное небо, темное море с высокими волнами.
6. «...на море черная буря...» – черные волны, ветер, шторм.

Словесная иллюстрация требует более полного словарного запаса, поэтому данную работу лучше проводить в конце I – начале II класса. Такой вид работы не только поможет детям составить план произведения, но и будет способствовать развитию их речи. Дети обсуждают, что словесно можно изобразить в той или иной части произведения.

Во II классе учитель может использовать такие приемы работы как:

- подбор заглавия к частям рассказа,
- деление текста на части по готовому плану,
- анализ плана с ошибкой (лишний или недостающий пункт плана),
- перечисление основных событий произведения.

Сначала лучше, если данная работа будет построена на рассказах с четким сюжетом, позже можно переходить и к работе над сказкой. Постепенно в работе достигается большая самостоятельность учащихся [4].

В III–IV классах упражнения по делению текста на части должно проводиться систематически. Работа может проходить таким образом:

- учитель может остановить читающего и задать вопрос: О чем прочитал? Что нового узнал? Какая главная мысль отрывка?;
- ребенок сам останавливается и объясняет: из чего видна законченность мысли;
- учитель дает наименования частей, а дети находят их границы;
- учитель называет один отрывок для грамотного чтения, а дети выясняют, сколько и какие части можно выделить, почему именно столько;
- учащиеся рассказывают понравившиеся эпизоды, затем упорядочивают части и находят недостающие;
- дети самостоятельно делят текст на части и озаглавливают их [6].

Используя разные приемы при работе над планом, учитель не только помогает учащемуся усвоить содержание работы и запомнить последовательность событий, но и делает работу более разнообразной и интересной.

После того как проведена кропотливая работа по всем пунктам структуры (чтение, анализ, словарная работа, выразительное чтение, работа над планом), можно переходить к пересказу произведения по частям, а затем и полностью. Качество пересказа, в основном, зависит от того,

как прочитан текст, произвел ли он впечатление на учащегося, правильно ли он понят, усвоен ли его язык, восприняты ли его образы. По этой причине целесообразно использовать сюжетный план, деление текста на части способствует лучшему усвоению сюжета. Учащихся следует направлять на отдельные фрагменты рассказа, спрашивая: «Как бы вы сами рассказали о событиях?».

Необходимо время от времени практиковать пересказ прослушанного текста (слуховое восприятие), прочитанного (зрительное восприятие); пересказ после однократного, первичного прочтения текста самим учащимся, пересказ прочитанного втихаря, про себя, пересказ текста, прочитанного день назад, неделю назад и т. д. [3].

Таким образом, план пересказа – это краткое содержание произведения, выраженное в ключевых фразах, словах, описывающих суть отдельных частей текста. Он помогает лучше запомнить, понять прочитанное и грамотно его пересказать. План используют, чтобы проанализировать уже написанный рассказ или составить его самостоятельно. Он помогает запомнить произведение, с ним информация в голове укладывается легче, он поможет подготовиться к пересказу произведения или отрывка из книги.

Abstract. Thus, the retelling plan is a summary of the work, expressed in key phrases, words that describe the essence of individual parts of the text. It helps to better remember, understand what is read and correctly retell it. The plan is used to analyze an already written story or to compose it yourself. It helps to remember the work, with it the information fits in the head more easily, it will help prepare for the retelling of the work or an excerpt from the book.

Список литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ун-та ; Воронеж : МОДЕК, 2016. – 233 с.
2. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М. : Смысл, 1997. – 168 с.
3. Ладыженская. Т. А. Особенности языка ученических изложений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1965. – 166 с.
4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2002. – 464 с.
5. Срезневский, И. И. Об изучении родного языка : вообще и особенно в детском возрасте : из бесед И. И. Срезневского / И. И. Срезневский. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1899. – 183 с.
6. Язовицкий, Е. В. Говорите правильно : Эстетика речи : кн. для учащихся / Е. В. Язовицкий. – 2-е изд., доп. – Ленинград : Просвещение., 1969. – 302 с.

Бычек М.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с помощью мнемотехники. Изучены виды мнемотехник и даны рекомендации по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с помощью мнемотехник.

Серьезной проблемой сегодняшнего дня является развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Связная речь – это главный показатель умственного развития, общего кругозора детей дошкольного возраста, способ общения со сверстниками, а также необходимое условие успешного обучения в дальнейшем. Немаловажно обучить детей излагать собственные идеи четко, грамотно и последовательно, выделять главное в своем высказывании [4, с. 146].

Характерной особенностью нынешнего общества является подмена живого человеческого общения на виртуальное. Недостаток общения родителей со своими детьми, игнорирование речевых трудностей усугубляет симптоматическую картину детей с нарушениями речи.

Одной из развивающих технологий, способствующих активному формированию связной речи, является мнемотехника, которая рассматривается в психологии как группа приемов упрощенного запоминания. В основе мнемотехники лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в речевой деятельности детей другим предметом, изображением, знаком. Как показали исследования, ребенок рано овладевает замещением объектов в игре в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности [3, с. 276].

Актуальность данной проблемы стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционно-логопедическую работу. Для улучшения памяти, а через нее и мышления, необходимо применять в работе с детьми приемы запоминания и припоминания. Этому способствует использование в работе мнемотехники (в переводе – «искусство запоминания») как системы различных приемов, обеспечивающих запоминание и увеличение объема памяти путем образования дополнительных ассоциаций в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Такие приемы особенно актуальны для дошкольников, так как благодаря им мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Цель статьи – раскрыть особенности использования мнемотехники для формирования связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Особенность методики формирования связной речи посредством мнемотехники – применение не изображения предметов, а символов, условных обозначений, что значительно облегчает детям запоминание слов, служит своеобразным планом пересказа. Это определяет возможность успешного использования мнемотехники в развитии связной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Мнемотехника включает в себя такие методы, как: метод иллюстраций; мнемоквадраты; мнемодорожки; мнемотаблицы (это количество ячеек с изображением на одном листе, зависит от сложности текста) [5, с. 92].

Работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи начинается с простейших мнемоквадратов. Приведем пример. Ребенку дается слово – «девочка» и его символическое обозначение. Когда ребенок поймет, что значит «спрятать» слово, используют упражнение на самостоятельное кодирование слов и воспроизведение слов по своим условным обозначениям. Далее изображение можно давать в виде условной фигуры. Если ребенок будет называть сочетания слов по своим символам, можно переходить к запоминанию и воспроизведению предложений по условным символам. К примеру, «маленькая девочка стоит».

Когда дети усвоят отдельные изображения слов и фраз, переходим к мнемодорожкам, работая с ними над четверостишьем, стихотворением, несложной загадкой, коротким рассказом [1, с. 63].

На следующем этапе переходим к работе с мнемотаблицами.

Работа с мнемотаблицей состоит из нескольких этапов:

- 1 этап – рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено;
- 2 этап – осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из символов в образы;
- 3 этап – после перекодирования осуществляется пересказ сказки, рассказа с опорой на символы (образы), т.е. происходит отработка метода запоминания.

Для изготовления мнемотаблиц не требуются художественные способности, любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

С помощью мнемотехники можно учить пересказу и заучиванию стихотворений. Пересказу принадлежит особая роль в формировании связной речи, так как развивается структура речи, ее выразительность. Если пересказывать с помощью мнемотаблиц, когда дети видят всех действующих лиц, то ребенок уже сосредоточен на правильном построении предложений, воспроизводстве необходимых выражений в своей речи.

Детям среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у ребенка быстрее формируются цветные образы [6, с. 177]. Детям старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи лучше предлагать черно-белые таблицы, чтобы они не отвлекались на цветные изображения. Количество ячеек в таблице зависит от сложности и размера текста, а также от возраста ребенка. Для начала детям предлагаются готовые схемы, а по мере обучения ребенок активно подключается в процесс создания своей схемы. Для лучшего формирования интереса у детей к мнемотехнике можно создавать своими руками ламинированные «планшеты» для частого использования.

Перед занятием по развитию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо проводить небольшую предварительную работу:

- подготовка дополнительного познавательного материала, расширяющего кругозор детей;
- обсуждение с детьми проведенных перед занятием наблюдений явлений природы или произведений устного народного творчества;
- подготовка оборудования и раздаточного материала;
- выбор приемов, при помощи которых можно заинтересовать детей на занятии [7].

Подведя итог, можно сделать вывод о положительном влиянии мнемотехники на формирование связной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, поскольку дети с легкостью запоминают и воспроизводят тексты, опираясь на символичные обозначения [6, с. 117].

Так, для детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи используют мнемоквадраты, на которых даются готовые обозначения с обязательным пояснением – расшифровкой. Детям среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи предлагаются мнемодорожки с условными цветовыми изображениями. Для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи используют мнемотаблицы с графическими условными знаками и предлагают самостоятельно догадаться, кто здесь изображен [2].

Таким образом, использование мнемотехник для работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи замещает план и является алгоритмом рассказа, пересказа. Их успешное использование в формировании связной речи детей становится возможным в силу преобладания в дошкольном возрасте наглядно-образной памяти и непроизвольного запоминания: дети лучше запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту, основанные на зрительных впечатлениях [3, с. 185].

Abstract. This article discusses the problem of the development of coherent speech in preschool children with severe speech disorders using mnemonics. The types of mnemonics are studied and recommendations are given on the formation of coherent speech in preschool children using mnemonics.

Список литературы

1. Белоусова, Л. Е. Конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов мнемотехники : метод. пособие для воспитателей детских дошкольных учреждений / Л. Е. Белоусова. – М. : Первое сентября, 2013. – 276 с.
2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» : метод. материал / В. А. Козаренко. – М. : Академия, 2007. – 186 с.
3. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко. – М. : Академия, 2008. – 285 с.
4. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т. Б. Полянская. – М. : Детство-Пресс, 2009. – 186 с.
5. Розова, Ю. Е. Использование приемов мнемотехники в коррекционно-логопедической работе / Ю. Е. Розова. – М. : Форум, 2016. – 302 с.
6. Смольникова, Н. Г. Методика выявления особенностей развития связной речи у дошкольников: метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / Н. Г. Смольникова, Е. А. Смирнова. – 2018. – 106 с.
7. Ушакова, О. С. Работа по развитию связной речи в детском саду : из опыта работы / О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 11. – С. 25–29.

Велесик Э.И.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли мышления в процессе чтения у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. Представлены актуальные приёмы и упражнения для развития мышления на коррекционных занятиях и уроках литературного чтения.

Вопросы связи мышления и речи с давнего времени волнуют многих специалистов в различных областях психологии, педагогики, психолингвистики.

Верный вектор в исследованиях задал Л.С. Выготский в своей фундаментальной работе «Мышление и речь». «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове» [2, с. 285]. Приведенная выше цитата показывает единство мышления и речи, их двустороннюю связь. Взаимосвязь данных процессов приводит к тому, что при нарушении одного из них отмечается снижение уровня и другого процесса. Именно это происходит при наличии у ребенка нарушений речи [2].

Тяжелое нарушение речи представляет собой стойкое специфическое отклонение в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока) от показателей нормального развития при сохранном слухе и нормальном интеллекте [4].

При первично нарушенной речи мышление может нарушаться вторично. В этом случае наряду с несформированностью звуковой стороны речи будет отмечаться недостаток понятий и обобщений, трудности использования грамматической стороны речи и понимания услышанного или прочитанного материала [2].

В.А. Ковшиков и Ю.А. Элькин [4], исследуя мышление детей с моторной алалией в старшем дошкольном возрасте, разграничили некоторые понятия: знания как совокупность сформированных в прошлом опыте результатов познания действительности (образы, представления, понятия), которые служат материалом для мыслительных операций; самоорганизация психической деятельности как целостная направленность психики на активацию познавательной деятельности и на ее управление, что создает необходимые условия для протекания процесса мышления и для разрешения проблемных ситуаций, и собственно мышление как процесс, направленный на разрешение проблемной ситуации.

Результаты их исследований показали, что на процесс и результаты мышления оказывают влияние низкий уровень знаний и несформированность самоорганизации. При этом для детей с нарушениями речи характерен недостаточный объем сведений об окружающем мире, отмечаются затруднения при установлении причинно-следственных связей между явлениями и предметами. Нарушения самоорганизации у них обусловлены недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию [4].

Отмеченные особенности обуславливают неподготовленность ребенка с тяжелыми нарушениями к школе и приводят к затруднениям при усвоении базовых школьных навыков, в частности, чтения.

Цель статьи – раскрыть роль мышления в обучении чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение – это один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму общения [3]. Это хорошо отражено в общих принципах обучения грамоте: чтение и письмо идут параллельно и одновременно. Вся система работы по обучению грамоте опирается на развитие речи. Обучение грамоте является, в сущности, практической работой над словом – его значением и его звуко-слоговой структурой [7].

Чтение можно рассматривать с позиций его уникальности: как процесс, включающий общение, видение, слушание и письмо, как процесс, в который включены все виды мышления, воображение, а также эмоциональные процессы. В подтверждение идут работы о взаимодействии сенсомоторного и семантического уровней при чтении и роли контекста в понимании текста. Чтение рассматривается как процесс, в котором узнавание значений слов предшествует узнаванию слов [6].

Сам процесс чтения характеризуется взаимодействием двух уровней – сенсомоторного и семантического, находящихся в сложном единстве. Сенсомоторный уровень состоит из звуко-буквенного анализа; удержания получаемой информации в памяти; смысловых догадок, возникающих на основе этой информации; сличения, т.е. контроля возникающих гипотез с данным материалом. Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения, т.е. скорость восприятия материала в процессе чтения и его точность. Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня ведет к пониманию значения и смысла информации, позволяет проникать вглубь читаемого. Нарушения на семантическом уровне приводят к сложностям в понимании прочитанного, за словом перестает стоять смысл [3].

Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает чтение как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки. При формировании чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков (отдельно или в слове) обязательно сопровождается проговариванием вслух, т.е. переводом зрительной лексемы в ее звуковую и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие является основным условием правильного понимания читаемого [3].

Исходя из тесной связи мышления и речи, в ходе коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи внимание уделяется не только формированию технической стороны чтения, но и развитию мыслительной деятельности [5].

Не менее важным для характеристики процесса обучения является способ чтения. Выделяют следующие способы: побуквенное; отрывистое (неуверенное) слоговое; плавное (уверенное) слоговое; плавное слоговое с целостным чтением отдельных слов; чтение целыми словами. В норме ребенок по цепочке переходит от одного способа к другому, но в случае определенных нарушений происходит застревание на одном из способов. Здесь роль педагога заключается в том, чтобы вовремя заметить это, обнаружить причину и грамотно ее скорректировать. Зачастую тормозят развитие читательского навыка особенности мыслительного процесса учащихся [6].

Как уже упоминалось выше, огромное значение придается именно пониманию прочитанного текста, т.е. осмысленному чтению, которое опирается на знание значения слов, умение устанавливать взаимосвязь слов в предложении и выделять основную мысль в целом

произведении. Это может послужить опорой при подборе заданий на развитие мышления. Непременным условием успешного формирования навыков чтения является подбор текстов по степени трудности с учетом уровня развития речи, так как не всегда тексты из учебника соответствуют возможностям учащихся с тяжелыми нарушениями речи [7].

Мыслительный процесс состоит из ряда операций, наиболее распространенные из которых – абстрагирование, обобщение, анализ, синтез, сравнение, классификация. Для безошибочного выполнения мыслительной деятельности необходимо, чтобы учащийся умел осознавать (рефлектировать) ее процесс и включенные в него операции [1]. Поэтому в ходе коррекционно-педагогической работы внимание уделяется как формированию умения выполнять мыслительные операции, так и умению анализировать сам процесс деятельности и правильность полученного результата. Учащемуся на коррекционных занятиях предлагаются задания на достраивание фигуры или изображения до целого с соблюдением пропорций, на восстановление последовательности с учетом определенной закономерности, на нахождение лишнего элемента или предмета, дополнение ряда по смыслу, подбор синонима или антонима к заданному слову, продолжение предложения, восстановление фразы по заданным словам и др.

В последующем осуществляется переход к работе с текстом. Учащимся предлагаются задания на составление рассказа по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, ответы на вопросы по тексту, поиск ответа на вопрос в тексте, деление текста на части и т.д.

Таким образом, при обучении чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи особое внимание следует уделять не только общему развитию речи, но и достаточному уровню сформированности его мыслительных процессов. Это позволит создать полноценную основу для формирования у учащихся навыка осознанного чтения.

Abstract. When teaching reading to students with severe speech disorders, special attention should be paid not only to the general development of speech, but also to a sufficient level of formation of his thought processes. This will create a full-fledged basis for the formation of students' conscious reading skills.

Список литературы

1. Акимова, М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студ. педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
4. Ковшиков, В. А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной («моторной») алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 14–21.
5. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.: ил.
6. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.
7. Чобот, Ж. П. Основы специальной методики обучения языку учащихся с тяжелыми нарушениями речи : метод. рекомен. / Ж. П. Чобот. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2014. – 44 с.

Власов Д.М.*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия*

Научный руководитель: Селиванова Ю.В., д-р соц. наук, профессор

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ) с учетом истории изучения данного состояния у детей. Представлено в кратком виде содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми обучающимися, имеющими СДВГ. Показано, что саморегуляция интеллектуальной деятельности у обучающихся разная, но основные свойства процесса внимания (распределение, переключение, устойчивость и концентрация) страдают у всех испытуемых детей. Подчеркивается важность реализации коррекционно-развивающих принципов и комплексного подхода к коррекции проявлений СДВГ у умственно отсталых детей.

Гиперактивность детей всегда вызвала интерес у специалистов, работающих в различных областях (это и медицина, и психология и педагогика). Изучение данного вопроса занимает особое место в детской психиатрии, также понятен интерес к этой проблеме со стороны педагогов, психологов – в связи с обусловленной гиперреактивностью школьной дезадаптацией, учебной несостоятельностью и поведенческими расстройствами обучающихся. Двигательная гиперактивность описывается в научной литературе под разными названиями: синдром двигательной расторможенности, гипердинамический синдром, гиперкинетический синдром, синдром детской гиперактивности и т.д.

Повышенная двигательная активность является симптомом нарушения психической деятельности ребенка при различных нарушениях развития и чаще всего – последствием раннего органического поражения центральной нервной системы. Хотя этот синдром называют гипердинамическим, то есть синдромом повышенной двигательной активности, основным дефектом в его структуре является нарушение внимания. Обратимся к истории изучения данного понятия, представленной в трудах медиков.

1775 г. – доктором Melhior Adam Weikard описаны симптомы сходные с СДВГ;

1798 г. – доктор Alexander Crichton описал похожий синдром;

1845 г. – доктор Henrich Hoffman описал в иллюстрированной книге мальчика с гиперактивностью (своего сына) «Непоседа Фил»;

1902 г. – George Still описал синдром СДВГ (Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD));

1918 г. – постэнцефалитное расстройство – сходное с СДВГ проявлениями;

1968 г. – в DSM-2 появился термин «гипердинамическая реакция детства»;

С 1994 г. – в DSM синдром дефицита внимания / гиперактивности;

С 1978 г. – термин используется в СССР (Л.О. Бадалян).

Необходимость своевременного выявления у детей синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) и построения коррекционно-развивающих программ положили начало большому количеству исследований, направленных в первую очередь на изучение обучающихся общеобразовательных массовых школ, но практически отсутствовали исследования проявлений СДВГ у детей с различными формами патологии, в частности, детей с умственной отсталостью. Однако, с началом XXI века в диагностике широко распространилось понятие

коморбидных расстройств (сосуществование у пациента двух или более заболеваний, синдромов или психических расстройств, которые связаны друг с другом общим патогенетическим механизмом или совпадают по времени) – многослойной структуры психических расстройств. Это понятие включает в себя выявление симптомов, которые находятся не только «на поверхности», но и незаметных нарушений, которые, тем не менее, влияют на проявление расстройства. СДВГ у детей с умственной отсталостью является примером сопутствующих психических расстройств. Однако вопрос о соотношении СДВГ и умственной отсталости, их общем влиянии на формирование личности ребенка все еще остается недостаточно изученным.

В диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания руководстве (DSM-V) говорится о важности описания СДВГ у детей с низким интеллектом. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) имеет особую категорию – гиперактивное расстройство в сочетании с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F 84.4), которое характеризуется, прежде всего, выраженной гиперактивностью, двигательными стереотипиями, выраженной умственной отсталостью [3, с. 72]. Существующие исследования детей с коморбидностью СДВГ и умственной отсталостью позволяют предположить, что такие дети отличаются от умственно отсталых сверстников без СДВГ более выраженной гиперактивностью, более деструктивным поведением, плохими взаимоотношениями в семье, недостаточно развитыми социальными навыками, низким уровнем адаптации [1, с. 9].

В DSM-V отмечается три основных блока проявлений СДВГ: гиперактивность, нарушения внимания, импульсивность. Говорить о гиперактивности, невнимательности и импульсивности можно только в том случае, если присутствуют как минимум шесть признаков и стойко сохраняются они не менее шести месяцев.

Понятие «гиперактивность» включает в себя следующие признаки:

- ребенок суетлив, никогда не сидит спокойно. Часто можно видеть, как он беспричинно двигает кистями рук, стопами, елозит на стуле, постоянно оборачивается;
- ребенок не в состоянии долго усидеть на месте, вскакивает без разрешения, ходит по классу и т.п.;
- двигательная активность ребёнка, как правило, не имеет определенной цели. Он просто так бегаёт, крутится, карабкается, пытается куда-то залезть, хотя порой это бывает далеко небезопасно;
- ребенок не может играть в тихие игры, отдыхать, сидеть тихо и спокойно, заниматься чем-то определенным;
- ребенок всегда нацелен на движение;
- часто бывает болтливым [4, с. 36].

Понятие «невнимательность» складывается из следующих признаков:

- обычно ребенок не способен удерживать (сосредоточивать) внимание на деталях, из-за чего он допускает ошибки при выполнении любых заданий (в школе, детском саду);
- ребенок не слышит обращенную к нему речь, что создает впечатление, что он обычно игнорирует чужие слова и комментарии;
- ребенок не умеет доводить дела до конца. Часто кажется, что он таким образом выражает свой протест, потому что ему не нравится эта работа. Но дело в том, что ребенок просто не в состоянии усвоить правила работы, предлагаемые ему инструкциями, и соблюдать их;
- ребенок испытывает огромные трудности в процессе организации собственной деятельности (не важно – построить ли дом из кубиков или написать школьное сочинение);

- ребенок избегает заданий, которые требуют длительного умственного напряжения;
- ребенок часто теряет свои вещи, предметы, необходимые в школе и дома: в детском саду никогда не может найти свою шапку, в классе – ручку или дневник, хотя предварительно мама все собрала и сложила в одном месте;

- ребенок легко отвлекается на посторонние стимулы [4, с. 39].

Понятие «импульсивность» включает в себя следующие признаки:

- ребенок часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не дослушав их до конца, порой просто выкрикивает ответы;

- ребенок с трудом дожидается своей очереди, независимо от ситуации и обстановки;

- ребенок обычно мешает другим, вмешивается в разговоры, игры, пристаёт к окружающим [4, с. 40].

Существует крайние позиции на вопрос о правомерности постановки диагноза СДВГ умственно отсталым детям. Согласно одной из них, симптомы СДВГ и умственной отсталости (нарушение внимания, импульсивность и гиперактивность) слишком похожи, чтоб разводить эти два феномена. Сторонники другой точки зрения считают вовсе неочевидным, что этот диагноз не может быть поставлен умственно отсталым детям.

О.Д. Плахотина в статье «О распространенности синдрома дефицита внимания с гиперактивностью» отметила, что симптомы СДВГ среди обучающихся массовой школы наблюдаются в 14 % случаев, а в школе для обучающихся по АОП – в 39 % [10].

Многочисленные исследования подтверждают относительное различие влияния биологических и социальных факторов: с раннего возраста (до двух лет) большее значение имеют биологические факторы повреждения мозга – первичный дефект. В более позднем (от 2 до 6 лет) – социальные факторы – вторичный дефект, причем, при сочетании тех и других, риск возникновения СДВГ значительно повышается.

Нарушения приводят к возникновению трудностей в освоении чтения, письма, счета. Н.Н. Заваденко отмечает, что для 66 % детей с диагнозом СДВГ характерны дислексия и дисграфия, для 61 % детей – признаки дискалькулии. В психическом развитии наблюдаются задержки, отставания от возрастной нормы примерно на 1,5–1,7 года. Часто сочетается с более выраженными интеллектуальными нарушениями [5].

Таким образом, проявления сочетания СДВГ и умственной отсталости требуют комплекса особых педагогических (дефектологических) мер, направленных как на коррекцию внимания, как высшей психической функции, так и на коррекцию гиперактивности и приобретение социальных навыков данной категорией обучающихся.

Нами была проведена психолого-педагогическая диагностика умственно отсталых обучающихся с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. В ней принимало участие 16 обучающихся с легкой умственной отсталостью, имеющие СДВГ (со 2-го по 4-ый класс).

В данном исследовании были использованы адаптированные варианты следующих психодиагностических методик:

- 1) методика «Корректирующая проба» (Тест Б. Бурдона) [7], цель которой – диагностика концентрации внимания, устойчивости внимания, переключаемости внимания;

- 2) методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности (У.В. Ульенкова) [6], цель которой – определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности. В соответствии с оценочными критериями сформированности

действий самоконтроля выделяется 5 уровней сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей (в направлении от высшего к низшему);

3) методика Д.Ф. Горбова «Красно-черная таблица» [8], цель которой – оценка переключения и распределения внимания.

Данные методики позволяют в полном объеме продиагностировать все компоненты внимания, как высшей психической функции, а в ходе выполнения методик определить уровень гиперактивности.

Анализ результатов, полученных при обработке методике «Корректирующая проба» (Тест Б. Бурдона) показал, что у детей с СДВГ и умственной отсталостью отмечается пониженная концентрация внимания (69 %), устойчивость внимания не сформирована (46 %), высокая некачественная и фрагментарная переключаемость внимания (62 %).

По анализу результатов диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности (У.В. Ульяновская) можно сделать вывод, что саморегуляция в интеллектуальной деятельности у большего количества детей (62 %) сформирована удовлетворительно.

Анализ результатов, полученных при обработке методики Д.Ф. Горбова «Красно-черная таблица» выявил характерную особенность СДВГ при интеллектуальных нарушениях – повышенную переключаемость и быстрое распределение внимания, при котором разные виды деятельности осуществляются редуцированно, некачественно и фрагментарно (92 % – высокий уровень). При повышенной переключаемости требовали дополнительные объяснения и подсказки 77% испытуемых – это связано с наличием интеллектуальных отклонений.

Таким образом, хоть и саморегуляция интеллектуальной деятельности у обучающихся имеет индивидуальные различия, но общим было то, что свойства процесса внимания (распределение, переключение, устойчивость и концентрация) страдают у всех испытуемых детей. В данном случае становится необходимым проведение психолого-педагогической коррекции структурных компонентов внимания.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа, основанная на двигательных методиках, должна включать в себя: дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, перекрестные телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, упражнения для развития мелкой моторики рук, упражнения для релаксации [9].

Эти упражнения выполняют сложную функцию в развитии ребенка, они не только повышают возможный энергетический уровень, но и обогащают знания ребенка о его теле, развивают внимание, мышление, произвольность, спокойствие и уравновешенность психики.

В целом процесс коррекционно-развивающего обучения детей с СДВГ и умственной отсталостью можно условно разделить на несколько блоков, каждый из которых имеет свою наиболее значимую цель. И задача педагога создать условия для:

- 1) формирования у учащихся мотивационной обусловленности обучения;
- 2) развития познавательной сферы ребёнка, непосредственно значимой для усвоения учебного материала;
- 3) постепенного перехода учеников к саморегуляции своей деятельности и самоконтролю;
- 4) снижения уровня негативных эмоциональных проявлений учащихся к процессу обучения, снижению уровня школьной тревожности как фактора, влияющего на общую успешность и на процесс освоения грамотного письма.

Так же для коррекции СДВГ необходимо проводить упражнения по развитию коммуникативных навыков: они бывают 3-х типов:

- индивидуальные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений;
- парные упражнения способствуют «открытости» по отношению к партнеру;
- групповые упражнения дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности.

Индивидуализация процесса обучения предполагает не только признание и понимание личностных особенностей каждого ребенка, но и представляет собой систему действий, которую учитель осуществляет с ним в процессе обучения, причем обучение должно быть адаптировано таким образом, чтобы оно соответствовало познавательным способностям учащихся, динамике его развития в процессе обучения.

Безусловно, педагог стремится, учитывая особенности ребенка с СДВГ, создать самые благоприятные условия для его обучения. Однако это далеко не всегда приводит к глубокой личностной включенности ученика, поскольку инициатива исходит от учителя. Кроме того, в условиях классно-урочной системы работа учителя может оказаться неэффективной. Тогда становятся необходимыми усилия педагога, направленные на создание условий для «самоиндивидуализации» ученика, на выявление каждым учеником собственного стиля учебной деятельности и на переход к саморегуляции [2, с. 81].

Таким образом, специфика обучения умственно отсталых обучающихся с СДВГ заключается в реализации таких принципов, как комплексность, системность, поэтапность, и в необходимости осуществления индивидуализации. Выбор конкретных мер педагогического воздействия конкретного ученика будет обусловлен как особенностями самого ученика, так и возможностями педагога. Кроме того, большое значение при выборе стратегии будет иметь цель, которую преследует учитель: профилактическая помощь ребенку или экстренная реакция на непредвиденное событие.

СДВГ – это патологическое состояние и имеет нейробиологическую природу. Необходимы методики коррекции, которые будут не просто ориентироваться на возрастные закономерности детского развития, но и решать проблемы, осложняющие развитие и образование ребенка, учитывать феноменологические особенности развития современного ребенка. Особенно важно, чтобы такие технологии имели своевременное подключение к процессу развития и образования ребенка как можно раньше, поскольку максимальная пластичность головного мозга отмечается в период начальной школы.

Раннее выявление СДВГ и безотлагательное проведение коррекционных мероприятий с применением современных эффективных методов позволяют преодолеть многие трудности и достичь значительных результатов. Коррекция гиперактивного расстройства должна носить комплексный характер и объединять различные подходы, в том числе методы модификации поведения, психолого-педагогической коррекции, психотерапии, а также медикаментозное лечение. Чаще все перечисленное комбинируется для достижения лучшего результата. В коррекционной работе много внимания необходимо уделять и семейному воспитанию, важно научить родителей контролировать поведение ребёнка и помочь ребенку не только по возможности развить уровень интеллекта и приобрести социальные навыки, но и скорректировать структурные компоненты внимания, как высшей психической функции.

Abstract. The article studies the concept of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) based on analytical data of children with this diagnosis. In brief, it presents diagnostic and special methods used for developmentally challenged pupils with ADHD. The research demonstrates that although reasoning self-regulation of pupils differs, the basic attention properties

(division, refocusing, span, and concentration) are impaired in all the children studied. The article underlines the importance of implementing special and developmental principles and complex methods aimed to correct ADHD in developmentally challenged children.

Список литературы

1. Габдракипова, В. И. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / В. И. Габдракипова, Э. Г. Эйдемиллер. – М. : Перспектива, 2009. – 44 с.
2. Грибанов, А. В. Очерки сенсомоторной деятельности ребенка / А. В. Грибанов, А. В. Канжин, Д. Н. Подоплекин. – Архангельск : Поморский университет, 2006. – 118 с.
3. Депутат, И. С. Интеллектуальное развитие детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / И. С. Депутат. – Архангельск : САФУ, 2011. – 135 с.
4. Досани, С. 52 способа преодоления дефицита внимания и гиперактивности у детей / С. Досани. – СПб. : Центрполиграф, 2018. – 224 с.
5. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 13–20.
6. Киселева, Н. А. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности (У. В. Ульenkova) / Н. А. Киселева // Новые исследования в приоритетных направлениях развития отечественной дефектологии. – 2008. – № 12. – С. 61–69.
7. Коррекционная проба (Тест Б. Бурдона) / сост. Р. Р. Римский, С. А. Римская // Альманах психологических тестов. – М. : КСП, 1995. – С. 107–111.
8. Методика Д. Ф. Горбова «Красно-черная таблица» / сост. Р. Р. Римский, С. А. Римская // Альманах психологических тестов. – М. : КСП, 1995. – С. 117–118.
9. Мухина, С. Педагогические условия воспитания и развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / С. Мухина // Коррекционно-развивающее образование. – 2015. – № 2. – С. 33–49.
10. Плахотина, О. Д. О распространенности синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / О. Д. Плахотина // Ананьевские чтения. – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета. – 2006. – С. 364–366.

УДК 373.3-376.4

Гайдук И.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ЭТИОЛОГИЮ И ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье раскрыты этиология и подходы к коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей в дошкольном возрасте. Статья посвящена анализу современных методов сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Проблема исследования психического развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью представляет на сегодняшний день актуальную значимость именно потому, что с каждым годом увеличивается рост детей с подобными нарушениями и тем самым возрастает необходимость психолого-педагогического сопровождения детей и оказание им своевременной помощи.

Цель статьи – раскрыть этиологию и подходы к коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст представляет собой этап, наиболее благоприятный для проведения своевременной коррекции гиперактивности и дефицита внимания. В настоящее время исследования этиологии и патогенеза синдрома дефицита внимания и гиперактивности ведутся в нескольких перспективных направлениях.

Рассмотрим некоторые из них.

Нейромедиаторная концепция подразумевает, что клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности обусловлены дисбалансом и нарушениями в функционировании основных медиаторных систем головного мозга (серотониновой, дофаминовой, норадреналиновой).

Генетическая концепция базируется на данных генетических исследований, позволивших установить высокую созависимость между клиническими проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивности и рядом генетических аномалий.

Концепция патологических средовых воздействий опирается на доказанные многочисленными исследованиями связи данного синдрома с пренатальными, перинатальными и ранними постнатальными внешними альтерирующими факторами (интоксикации, инфекции, травмы, иммунная патология и др.).

Дизонтогенетическая концепция исходит из предположения, что синдром дефицита внимания и гиперактивности – сложная асинхрония развития, обусловленная множеством внутренних и внешних факторов, приводящая к неспецифическим формам реагирования, ассоциированным с психомоторным уровнем реактивности.

Конвергентная концепция предполагает наличие нескольких несхожих по этиопатогенезу состояний, практически тождественных по клиническим проявлениям и поэтому трудно дифференцируемым в клинической практике [3].

Сегодня существуют различные мнения о причинах возникновения гиперактивности. По данным некоторых специалистов, у 57 % родителей, чьи дети страдают этим заболеванием, в детстве отмечались такие же симптомы. Целостные представления об этиологии, патогенезе и клинических проявлениях синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза указывают на необходимость поиска востребованных моделей сопровождения детей с указанным видом патологии [4].

Поскольку синдром дефицита внимания и гиперактивности представляет собой достаточно распространенный комплекс проблем, ассоциированных с нарушениями развития ребенка и протекающих на фоне множества коморбидных состояний, подход к их решению должен быть мультидисциплинарным и рассчитанным на длительный срок. Именно комплексный и системный характер коррекции способен достичь ее целей и задач. Комплексный характер коррекционной работы предполагает деятельность многих специалистов, а точнее их взаимодействие в реализации программы по преодолению имеющихся нарушений у ребенка, связанных с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Основными составляющими коррекционной работы с гиперактивными детьми является психолого-педагогическое и медицинское сопровождение. Со стороны медицинских работников выявляется причинность и обусловленность данного нарушения, патогенез и клинические проявления синдрома.

Психолого-педагогическая работа предполагает, прежде всего, работу с семьей. Психопросвещение родителей и педагогов по вопросам гиперактивности позволит им углубить,

дополнить и систематизировать знания об особенностях развития таких детей. Также одним из основных направлений сопровождения таких детей является своевременная диагностика, на основании которой разрабатывается программа по развитию навыков самоконтроля и саморегуляции, внимания и устойчивости интереса, необходимого для обучения ребенка, и психологическая коррекция. Последняя включает в себя огромный арсенал методов и приемов, которые доказали свою эффективность в работе с такой категорией детей. Среди них можно выделить игротерапию, поведенческую терапию, арт-терапию, изотерапию, мультитерапию, сказкотерапию, библиотерапию, музыкотерапию, иппотерапию, зоотерапию и другие методы терапии [1]. Выбор того или иного метода зависит от профессионализма специалиста и индивидуальных особенностей ребенка.

Однако отечественными исследователями отмечается, что большинство педагогов не только затрудняются установить причину и оказать помощь таким детям, но даже не видят факта эмоциональных переживаний ребенка, не видят того, что ребенок становится заложником своего поведения. Ему не справиться с этими проблемами без помощи окружающих взрослых. Часто отношения между гиперактивным ребенком и его воспитателем, родителями усугубляется раздражением последни; основой для этого в большинстве случаев является элементарное незнание причин поведения ребенка. Коррекция эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой и личностной сферы гиперактивного ребенка требует особого подхода к разработке коррекционных мероприятий для реабилитации таких детей. Эффективным способом коррекции познавательного развития гиперактивных детей является использование упражнений на развитие устойчивости внимания, мнемических процессов, мыслительных операций. Причем подобная тренировка познавательных процессов должна осуществляться не только педагогами, но и другими специалистами и родителями.

Также психологический подход к коррекции данного нарушения предполагает работу по гармонизации эмоционально-волевой сферы ребенка, его способности управлять своими эмоциями, уметь их дифференцировать и адекватно проявлять их. Работа по гармонизации эмоциональной сферы может включать различные арт-терапевтические техники, которые направлены на развитие эмоционального интеллекта ребенка и способствуют выражению негативных эмоциональных переживаний и их преобразованию в положительные.

Также в систему психологического сопровождения входят мероприятия, направленные на развитие коммуникативных навыков таких детей, умения устанавливать контакты с окружающими, способности находить компромиссы и договариваться. Эффективными способами формирования коммуникативных навыков является проведение различных тренингов и других групповых форм работы. Хотелось бы подчеркнуть именно эффективность групповой работы по данному направлению, т.к. именно в группе ребенок способен научиться взаимодействовать с окружающими, преодолевать конфликты, разрешать спорные ситуации и дружить. Психологическая коррекция связана с работой над личностными особенностями детей, их самовосприятием, позитивной оценкой себя и окружающих. Психическое развитие гиперактивных детей требует всестороннего подхода в ходе коррекции.

Педагогическое сопровождение детей с синдромом гиперактивности и дефицита внимания должно осуществляться в тесном взаимодействии с педагогом-психологом. Психолого-педагогическое сотрудничество позволяет раскрыть многие возможности и эффективное использование коррекционных мер в образовательном процессе [5].

Таким образом, изучение проблемы синдрома дефицита внимания и гиперактивности позволило определить, что данное нарушение имеет ряд физиологических особенностей, которые

оказывают влияние на психологическое, познавательное, поведенческое и личностное развитие ребенка. Именно поэтому коррекция и сопровождение таких детей должны носить комплексный характер. Только при условии тесного сотрудничества медицинских работников, педагогов, психологов и родителей можно достичь целей коррекции и оказать необходимую помощь таким детям.

Abstract. Thus, the study of the problem of attention deficit hyperactivity disorder made it possible to determine that this disorder has a number of physiological features that affect the psychological, cognitive, behavioral and personal development of the child.

Список литературы

1. Грибанов, А. В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / А. В. Грибанов. – М. : Академпроект, 2004. – 176 с.
2. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студ. вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
4. Моница, Г. Б. Гиперактивные дети, психолого-педагогическая помощь / Г. Б. Моница. – М. : Прогресс, 2007. – 237 с.
5. Набойченко, Е. С. Этиология, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза / Е. С. Набойченко // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 183–186.

УДК 373.3-376.4

Горбель П.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В III КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье представлены дидактические игры для учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе. На основе сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп определено своеобразие уровней развития фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе.

В общей системе обучения детей, как с тяжелыми нарушениями речи, так и с нормой, стоит одна из важнейших задач – формирование фонетически четкой речи. На сегодняшний день большая часть детей с нарушениями речи имеют задержку речевого развития в звене звукоразличения, узнавания фонем, что отрицательно сказывается не только на устной, но и на письменной речи. Это доказывает значимость исследования фонематического восприятия.

Н.И. Дьякова предложила следующую интерпретацию термина «фонематическое восприятие»: фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова, т. е. производить умственные операции по звуковому анализу [3].

Изучением фонематического восприятия, в том числе и особенностей этого процесса у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, занимались такие ученые, как Л.С. Волкова [8].

Р.Е. Левина [6] изучала стадии развития фонематического процесса в онтогенезе, Н.Х. Швачкин [9] проводил исследования по этому же вопросу, Т.Б. Филичева [7] исследовала этот процесс у детей с тяжелыми нарушениями речи и др.

Цель статьи – определить уровни сформированности фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе и описать дидактические игры для развития фонематического восприятия у рассматриваемой категории детей.

Экспериментальное исследование уровня сформированности фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно». В исследовании приняли участие 14 учащихся III классов: 7 из них обучаются в классе для детей с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа), остальные 7 человек с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Для выявления уровня сформированности фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе был подобран диагностический инструментарий, разработанный с опорой на методики Л.С. Волковой [8], Г.Г. Голубевой [2], В.В. Коноваленко [4], Г.А. Волковой [1], Н.И. Дьяковой [3].

Было предложено 5 групп диагностических заданий, объединенных в 3 блока: первый блок содержал группу заданий, направленных на изучение уровня отраженного воспроизведения ряда слогов и слов; второй блок содержал группу заданий, направленных на изучение дифференциации звуков в произношении слов и предложений, различение на слух оппозиционных фонем; третий блок содержал задания, направленные на изучение уровня сформированности языкового анализа и языкового синтеза.

В результате подсчета общей суммы баллов всех заданий был определен уровень сформированности фонематического восприятия у учащихся.

Выявленные различия между экспериментальной и контрольной группами указывают на более низкий уровень сформированности фонематического восприятия у учащихся III класса с тяжелыми нарушениями речи в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием.

По результатам констатирующего эксперимента у 5 (71,42 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается средний уровень развития фонематического восприятия, чуть ниже нормы, у 2 (28,57 %) учащихся выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия, что указывает на недостаточную сформированность фонематических процессов.

Трудности фонематического восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи выражаются в смешении акустически сходных фонем, в осуществлении фонематического анализа и синтеза слов. Младшие школьники зачастую были не уверены в собственных ответах, часто прибегали к помощи экспериментатора и другим средствам, способствующим лучшему выполнению задания.

У 6 (85,71 %) учащихся с нормальным развитием речи отмечается высокий уровень развития фонематического восприятия, фонематическое восприятие в норме. У 1 (14,28 %) учащегося с нормой речевого развития отмечается средний уровень развития фонематического восприятия.

В коррекционно-педагогической работе по развитию фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе используются разнообразные методы обучения: практические, наглядные, словесные, игровые.

Эффективным является использование разнообразных дидактических игр. Дидактические игры – это одно из продуктивных средств обучения, которое позволяет, во-первых, обучать детей весело, без принуждения, во-вторых, игра помогает организовать деятельность ребенка, обогащает его новыми знаниями, активизирует мыслительную деятельность, развивает внимание, а главное, стимулирует и развивает речевую деятельность, в-третьих, игру можно применять в различных

вариантах: иногда использовать только какой-то фрагмент игры, обновляя при этом речевой материал, в-четвертых, при использовании дидактических игр, учитель может реализовать задачи не только по развитию фонематического восприятия, но и решать конкретные задачи самого урока, соотносящиеся с ключевыми вопросами учебной программы.

Приведем несколько примеров дидактических игр на уроках литературного чтения с целью развития фонематического восприятия. Весь речевой материал данных игр можно связать с конкретной темой урока, изучаемым произведением, его героями.

1. Дидактическая игра «Путаница»

Цель: развитие звукового различения.

Оборудование: не требуется.

Ход: нужно обратить внимание ребенка на то, как важно не путать звуки между собой.

Инструкция: что перепутал поэт? Какие слова нужно употребить вместо этих?

Русская красавица своей козой славится.

Тащит мышонок в норку огромную хлебную горку.

Поэт закончил строчку, в конце поставил дочку.

2. Дидактическая игра «Еще одно словечко»

Цель: развитие фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза.

Ход: учитель читает изучаемое стихотворение, в котором одно слово пропущено. Учащиеся должны собрать из букв разрезной азбуки рифмованное слово и озвучить его.

Инструкция: внимательно слушайте стихотворение, но одно слово в нем пропущено, вам нужно сложить его из букв разрезной азбуки.

Воробей взлетел повыше. Видно все с высокой _____ (крыши).

3. Дидактическая игра «Определи самое короткое слово»

Цель: развитие фонематического восприятия и простых форма фонематического анализа.

Оборудование: не требуется.

Ход: учитель говорит цепочки слов, а учащимся необходимо определить самое короткое. Слова подбираются в соответствии с темой урока, также можно дать задание на определение самого длинного слова.

Инструкция: слушайте внимательно, я буду говорить вам слова, а вы должны определить, какое из них самое короткое. Строитель, каменщик, стол, стекольщик.

Дидактические игры способствуют развитию фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и повышают их мотивацию к учебной деятельности.

Abstract. Didactic games are one of the productive means of learning, which allows, firstly, to teach children fun, without coercion, secondly, the game helps organize the child's activities, enriches him with new knowledge, activates mental activity, develops attention, and most importantly, stimulates and develops speech activities, thirdly, the game can be used in various versions.

Список литературы

1. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушения речи у детей / Г. А. Волкова. – М. : Сайма, 1993. – 45 с.
2. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 37 с.
3. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : Сфера, 2010. – 64 с.

4. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д', 2001. – 16 с.
5. Кулагина, Л. В. Развитие фонематического восприятия у учащихся начальных классов : метод. пособие / Л. В. Кулагина. – Калининград, 2016. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/razvitiie-fonematischieskogho-vospriiatiia-u-uchas.html>. – Дата доступа: 12.01.2022.
6. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никотина. – М. : Просвещение, 2008. – 299 с.
7. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.: ил.
8. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ, 2000. – 90 с.
9. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика. Хрестоматия : учеб. пособие / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

УДК 373.3-376.4

Дмитрук А.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития мнемической деятельности у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи. Особое внимание уделено раскрытию того, как стоит развивать мнемическую деятельность у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

При обучении в школе учащиеся знакомятся с большим количеством новой информации, которую необходимо принять, осмыслить и запомнить. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечается несформированность речевой деятельности, что препятствует процессу обучения в школе и взаимодействию с окружающими. Интеллектуальная активность учащихся определяет продуктивность произвольного запоминания. Для организации интеллектуальной активности необходимо овладение средствами запоминания. К этим средствам относятся: дифференцировка школьниками мнемических задач, то есть целей, которые предъявляются перед тем, как запомнить что-либо; использование рациональных приемов во время запоминания и самоконтроля. Поэтому произвольное запоминание связано с общей организованностью учащегося в учебной работе.

Изучению и развитию мнемической деятельности у детей с ТНР посвящены исследования в области логопедии и логопсихологии [2]. Все психические процессы функционально взаимосвязаны, поэтому нарушение мнемической деятельности влечет за собой и нарушение других познавательных процессов. Это затрудняет усвоение учащимися с ТНР в младших классах школьной программы, которая необходима для получения знаний. В младшем школьном возрасте состояние памяти занимает важное место в жизни учащихся, так как интеллектуальное развитие ребенка предполагает сохранение полученной информации. Память лежит в основе способностей человека и является условием учения, приобретения знаний, развития и совершенствования умений и навыков [1]. Решающая же роль в формировании мнемической деятельности, как и всех

психических процессов, принадлежит речи [2]. Память и речь существуют в неразрывном единстве, и нарушение одного влечет за собой нарушение другого. Следовательно, несформированность мнемической деятельности можно отметить у детей с ТНР. Нарушение мнемической деятельности влечет за собой нарушение других психических функций, что в значительной степени затрудняет процесс обучения.

В процессе учебной деятельности при запоминании вербального материала учащиеся с ТНР стремятся к механическому запоминанию, что вызывает большие затруднения при его дальнейшем воспроизведении. При запоминании учащиеся затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное и главное в тексте, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал.

Для данной категории детей характерно снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Дети могут забывать сложные инструкции, некоторые их элементы опускаются и меняется последовательность предложенных заданий. У детей с ТНР можно обнаружить низкую результативность в опосредованном запоминании. Это связано с тем, что установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом нарушается из-за недостаточной сформированности у них механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот [1].

С началом школьного обучения возрастает роль высших форм аналитико-синтетической деятельности, связанных со смысловой переработкой вербального материала. Большие требования предъявляются к функционированию слухоречевой памяти. Вербальная память и способность к смысловой переработке материала основаны на деятельности мышления и связаны с развитием языка. Слово является не только символом какого-либо объекта, но и понятием. Наличие большого количества смысловых связей, стоящих за словом, позволяет осуществлять перекодировку и включать его в целую систему отношений. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются пригодные для запоминания связи, т.е. крупные структурные единицы припоминания, так называемые мнемические опоры. Это и позволяет преодолевать ограничения запоминания у детей с ТНР. Связи, используемые для запоминания, носят вспомогательный характер, служат средством, помогающим что-либо вспомнить. Наиболее эффективными будут те мнемические опоры, которые отражают главные мысли какого-либо материала, они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Для учащихся с ТНР с недостаточно сформированной мнемической деятельностью пути компенсации лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать и выделять главные мысли [2].

М.В. Пронина [6] отмечает, что опора на мышление, использование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор и составление плана и др.) превращают память учащихся младших классов в высшую психологическую функцию, мнемическая деятельность становится логической, смысловой. Поэтому основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры.

Л.Ф. Обухова [3] считает, что важно научить детей использовать определенные мнемические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся

у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится.

По мнению Т.Б. Полянской [5] овладение мнемическими приемами значительно сокращает время обучения. Использование опорных рисунков увлекает детей, превращает учебный процесс в игру. Зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

Также стоит отметить, что необходимо включать объект запоминания в активную деятельность детей. Это выражается в том, что запоминание определенных языковых категорий проводится в тесной связи с действиями ребенка. При запоминании глаголов, например, нужно не ограничиваться пассивным соотношением звукового комплекса со значением слова, а привлечь ребенка к активному выполнению данного действия. Различная информация может запоминаться в игровой, конструктивной, трудовой деятельности. Проговаривание действий, называние предметов и их признаков протекает гораздо эффективнее не просто при условии пассивного соотношения звукового комплекса с предметом, явлением, действием, признаком, а при выполнении того или иного вида деятельности. У детей с ТНР необходимо создавать эмоциональное отношение к запоминаемому материалу. Эмоционально окрашенная информация прочнее закрепляется в памяти и легче припоминается, воспроизводится более точно и полно.

Условиями успешного запоминания и воспроизведения учебной информации младшими школьниками являются: осознание значимости и смысла запоминаемого и воспроизводимого материала; составление плана, опорной схемы, таблицы, другого наглядного зрительного образа; содержательность и доступность запоминаемого и воспроизводимого материала, его соотнесенность с опытом младшего школьника; эмоциональная насыщенность учебного материала; установка на необходимость воспроизведения учебного материала в определенных условиях (например, при ответе на уроке); содержание учебного материала должно способствовать достижению цели и задач урока; при подборе учебного материала, проведении занятий следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности запоминания и воспроизведения младшими школьниками учебной информации.

По мнению М.В. Прониной [6], запоминание информации младшими школьниками зависит: *от желания и цели*, которую поставил перед собой ученик; поэтому нужно стараться, чтобы учащийся принимал и сохранял задачу, которая перед ним ставится перед запоминанием и активно включал ее в деятельность, направленную на ее решение; *от способа и средства предъявления материала*; необходимо внедрять новые способы, методы, средства, формы и технологии усвоения содержания; *от логической структуры изучаемого материала*; особое внимание нужно уделить подбору заданий; *от рациональной организации повторения материала*; приступая к изучению новой темы, нужно стараться связать ее с предшествующими, что позволяет осуществлять повторение ранее изученных понятий и способов действия в контексте нового содержания.

На коррекционных занятиях по развитию мнемической деятельности нужно подбирать такие задания, при решении которых в процессе запоминания участвовали бы все виды памяти: зрительная, слуховая, двигательная.

М.В. Пронина [6] выделяет следующие приемы запоминания:

- опорные пункты – выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и т.д.);
- мнемический план – совокупность опорных пунктов;

- структурирование – установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого;
- систематизация – установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними;
- схематизация – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенного представления запоминаемой информации;
- аналогия – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных;
- мнемотехнические приемы – совокупность готовых, известных способов запоминания;
- достраивание запоминаемого материала – привнесение в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников, объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам, распределение по местам (метод локальной привязки или метод мест);
- серийная организация материала – установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, распределение по времени, упорядочение в пространстве и т.д.;
- ассоциация – установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта и т.д. (например, запоминание чисел, можно связать с какими-то событиями, памятными датами).

Таким образом, у учащихся с ТНР в младших классах отмечаются различные особенности мнемической деятельности и в основе развития мнемической деятельности у детей с ТНР должен быть использован комплексный подход, то есть вся работа по развитию памяти является составной частью коррекционно-педагогического воздействия на речь и личность ребенка в целом.

Abstract. Thus, students with severe speech disorders in the lower grades have different features of mnemonic activity and an integrated approach should be used in the development of mnemonic activity in children with severe speech disorders, that is, all work on the development of memory is an integral part of the corrective and pedagogical impact on the speech and personality of the child as a whole.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Изд. 3-е. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Левяш, С. Ф. Развитие мнемической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи // С. Ф. Левяш // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 96–103.
3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт-Издат, 2012. – 460 с.
4. Переселени, Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития / Л. И. Переселени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1992. – № 3. – С. 10–14.
5. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т. Б. Полянская. – СПб. : Детство- пресс, 2009. – 64 с.
6. Пронина, М. В. Эффективные способы успешного запоминания учебного материала младшими школьниками / М. В. Пронина. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2017. – 158 с.

Дубровка Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В III КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье представлены упражнения для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе с использованием нетрадиционных технологий. На основе выделенных особенностей связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи предложены эффективные нетрадиционные технологии для использования на уроках литературного чтения в III классе.

Связная речь – сложный процесс, предполагающий овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст. У большинства детей имеются трудности с овладением связной речью, именно поэтому данное направление всегда будет важно в обучении школьников [1, с. 192].

Особенно актуальной проблема развития связной речи является для детей с тяжелыми нарушениями речи. Это связано с заметным торможением в становлении речи.

У таких детей наблюдаются следующие особенности в связной речи: неумение понимать тему, осмысливать идею ее раскрытия; невозможность сбора материала для высказывания, его выбор; дети часто составляют рассказ по определенной теме, при этом выходя за ее пределы; неполно раскрывают тему, не могут выразить свое отношение к ней; неумение собирать материал, выбирать то, что является наиболее важным, что имеет отношение к теме и наилучшим образом реализует план; наблюдаются трудности в планировании своей работы, в составлении планов рассказов, отобранный материал не упорядочен, последовательность изложения материала нарушена; неумение правильно подбирать и использовать языковые инструменты – словарь, фразы, отдельные предложения и фрагменты текста; при составлении текста пропускают нужное, акцентируют внимание на несущественном, текст несвязный.

Цель статьи – описать упражнения для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе с применением нетрадиционных технологий.

Проанализировав учебную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи, можно сделать вывод, что в младших классах наиболее эффективным учебным предметом для развития связной речи является урок литературного чтения. Именно на уроках литературного чтения при работе с текстами произведений учащиеся овладевают смыслом высказываний, у них развиваются навыки и умения точно выражать свои мысли, умения устанавливать последовательность построения предложений в высказываниях, выявлять причинно-следственные отношения [3]. Единицами связной речи на уроках литературного чтения можно считать развернутый устный ответ учащегося на поставленный учителем вопрос, письменное сочинение или изложение, пересказ текста, составление разных видов рассказа (творческих, по картине), словарная работа, диалог с учителем и сверстниками и т. п.

Опыт педагогов показывает, что традиционное обучение младших школьников в наше время теряет свою результативность. Это связано с потерей мотивации детей к урокам. Для того, чтобы

заинтересовать детей, подключить их активность к процессу обучения и, как следствие, повысить эффективность, необходимо использовать нетрадиционные технологии работы. Рассмотрим некоторые из них.

1. Мнемотехника.

Мнемотехника в переводе с греческого – «искусство запоминания». Для развития связной речи актуальны мнемотаблицы, так как они особенно эффективны при пересказах или разучиваниях стихотворений: на каждое слово, словосочетание, строку или несколько строк придумывается картинка (изображение). Таким образом, весь текст зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит текст целиком. На начальных этапах педагог предлагает готовый план-схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

2. Гексальное обучение.

Методика «шестиугольное обучение» приводит к повышению эффективности уроков за счет активного участия детей в учебном процессе. Для работы необходимо приготовить карточки в форме шестиугольника одинакового размера. Каждая из шестиугольных карточек – это некоторым образом формализованные знания по определенному аспекту. Каждый из шестиугольников соединяется с другим, благодаря определенным связям. Учащиеся должны соединить шестиугольники [4].

На уроке литературного чтения при проверке знаний содержания текста можно использовать следующие варианты работы: разложить соты в хронологической последовательности, найти ошибку, составить картину по сюжету произведения или, например, учащиеся получают заполненные карточки с планом текста и расставляют их в нужной последовательности и наоборот учащиеся сами составляют и записывают план на пустых карточках, также можно предложить учащимся составить характеристики героев на карточках.

2. Пескотерапия.

В настоящее время достаточно распространенная технология среди учителей-дефектологов школ. Основывается на создании наглядных опор следующих видов: изображение пунктов плана при обучении пересказу; изображение детьми графических схем, используемых при составлении описательного рассказа. Сначала педагог с детьми устно проговаривает план рассказа-описания и обозначают каждый пункт плана соответствующей картинкой-символом, изображая его на песке. А затем ребенок самостоятельно, опираясь на изображенный им план, составляет рассказ [2].

Приведем несколько примеров упражнений для развития связной речи на уроках литературного чтения у учащихся с ТНР в III классе на основе нетрадиционных технологий:

Упражнение 1 (с применением технологии гексального обучения)

Цель: формировать умение воспроизводить последовательность событий.

Оборудование: план произведения на гексах, учебник по литературному чтению.

Ход: Педагог пишет на гексах план сказки «Суд над Декабрем» (можно использовать любое возможное произведение) и путает последовательность [4]. Учащиеся, предварительно ознакомившись с текстом, должны расположить гексы в правильной последовательности и затем пересказать текст, с опорой на план.

Упражнение 2 (с применением технологии пескотерапии)

Цель: формировать умение рассказывать собственнo сочиненный текст.

Оборудование: переносные столы с песком для рисования.

Ход: У каждого ребенка имеется собственный стол для рисования. Педагог определяет тему для составления рассказа. Например, «Мое лето». Дети, рисуя на песке определенные знаки,

фигуры, действия, составляют себе опорный план, с помощью которого рассказывают свой собственный рассказ.

Упражнение 3 (с применением технологии мнемотехники)

Цель: формировать умение пересказывать текст произведения с опорой на самостоятельно составленную мнемотаблицу произведения.

Ход: Учащимся предлагается прочитать сказку из учебника «Каша из топора» [4]. Предварительно обсудив содержание с помощью вопросов, дети должны самостоятельно составить мнемотаблицу для последующего пересказа.

В ходе проведения исследования было выявлено, что уровень развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. При качественной оценке результатов было определено, что наиболее частые трудности у детей с тяжелыми нарушениями речи встречаются в определении и отображении последовательности связного высказывания (смысловые пропуски, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.), и самостоятельности речи (невозможность перейти от диалогической к монологической речи). На основе выявленных трудностей были разработаны упражнения с применением нетрадиционных технологий, способствующих повышению мотивации детей.

Abstract. The study revealed that the level of development of connected speech in children with severe speech disorders is significantly lower than in children with normal speech development. On the basis of the identified difficulties, exercises were developed using non-traditional technologies that increase the motivation of children.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Пескотерапия с использованием живого песка LivingSand, Kineticsand, кварцевого песка и светового модуля в работе по развитию речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/peskoterapiya-s-ispolzovaniem-zhivogo-peska-livingsand-kineticsand-kvartsevogo-peska-i-svetovogo-modulya-v-rabote-po-razvitiyu-rechi>. – Дата доступа: 05.05.2021.
3. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями обучения с белорусским и русским языками обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.grsu.by/pluginfile.php/1317658/mod_resource/content/1/сборник%20программ%20для%20детей%20с%20ТНР%201-5%20классы%21.pdf. – Дата доступа: 12.05.2021.
4. Шестиугольное обучение как один из приемов технологии развития критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://урок.рф/library/shestiugolnoe_obuchenie_kak_odin_iz_priemov_tehno_132859.html. – Дата доступа: 12.05.2021.

Дудко У.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

КОРРЕКЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье раскрыт вопрос коррекции лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) посредством использования дидактических игр. Рассматривается актуальность данного нарушения у детей в современном мире.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, недоразвитие фонематического слуха, аграмматизмы в речи, скудный словарный запас, нарушения фонемообразования и нарушения звукопроизношения [4]. Эти показатели указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. Детям дошкольного возраста с ОНР трудно усваивать учебную программу дошкольного образования, а в дальнейшем отмечаются проблемы при обучении в общеобразовательной школе. Основные трудности учащиеся испытывают при развернутых ответах на сложные вопросы, не могут грамотно, логично и последовательно излагать свои собственные высказывания, пересказывать содержание разных текстов [1, с. 22].

Очень часто родители детей дошкольного возраста уделяют этому недостаточно внимания в надежде, что нарушение самостоятельно будет исправлено. Иногда это действительно так, но в большинстве случаев необходима помощь специалиста – учителя-дефектолога. Отсутствие своевременной коррекционной помощи логопеда по устранению или ослаблению имеющихся нарушений лексико-грамматического строя речи приводит к негативным последствиям для развития ребенка дошкольного возраста: отмечаются трудности в развитии познавательных процессов, имеются проблемы при обучении ребенка грамоте. Неясная речь влечет за собой нарушения эмоционально-волевой сферы, у дошкольника отсутствует желание вступать в межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Одним из важнейших направлений в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР является формирование лексико-грамматических средств языка, навыка словообразования и развития связной речи [2, с. 320]. Формирование лексико-грамматического строя речи – это длительный и трудоемкий процесс. Но если умело заинтересовать детей, используя разнообразные дидактические игры, продумать построение коррекционного занятия, то можно добиться положительных результатов. Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР посредством использования дидактических игр является важной и актуальной темой.

В структуре речевого нарушения при ОНР центральное место занимает нарушение лексической и грамматической ее стороны, поэтому вопросы формирования лексического и грамматического строя речи в коррекционно-педагогической работе как в учреждениях дошкольного образования, так и в общеобразовательных учреждениях, являются теоретически и практически значимыми [3, с. 305].

Нарушение формирования лексики у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Нарушение формирования грамматического строя проявляется в виде ошибок в морфологии (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразовании (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисе (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений) [3].

Одним из средств, которое способствует формированию лексико-грамматического строя речи, является использование на коррекционных индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях дидактических игр. Дидактическая игра – это одна из форм коррекционного воздействия взрослого на ребенка. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них коррекционная, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение материала учебной программы. Дидактическая игра способствует развитию когнитивных процессов, речи, развивает эмоционально-волевую сферу, воспитывает организаторские способности, дисциплинированность, настойчивость и инициативу. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет уже имеющиеся умения и навыки.

Значение дидактической игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста позволяет широко ее использовать в коррекционно-педагогической работе. Посредством применения дидактической игры и отдельных игровых действий в ходе коррекционных занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОНР. В дидактических играх на коррекционном занятии дети свободно взаимодействуют между собой, употребляют правильные грамматические формы языка, усваивают известные им слова в словосочетаниях и предложениях [2]. Благодаря их использованию расширяется и закрепляется словарный запас ребенка, происходят изменения в словообразовании, дети чаще упражняются в составлении связных высказываний, формируют объяснительную речь.

Дидактическая игра имеет следующие структурные компоненты: дидактическую и игровую задачу, игровые правила и действия, которые усложняются по мере развития у воспитанников психических процессов: произвольного внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления, а также речи. Главным компонентом в дидактической игре выступает дидактическая задача, которая скрыта от ребенка игровой. Уникальность дидактической игры определяется рациональной совокупностью двух задач: игровой и дидактической. Если превалирует коррекционная задача, то игра превращается в упражнение либо прием, а если игровая задача, то деятельность теряет свое коррекционное значение [2]. Реализуются игровая и дидактическая задачи в игровых действиях. Средством достижения дидактической задачи является дидактический материал. Результатом дидактической задачи выступает решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности и результативности игры.

Ключевым элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию содержания игрового действия. Соблюдение правил игры выступает главным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования педагога.

Для формирования умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных используют такие игры, как «Назови ласково», «Большой – маленький», «Гном-великан», «Покатушки» и др. [5].

Для отработки с детьми дошкольного возраста с ОНР умения образовывать притяжательные прилагательные используются такие игры «Чьи хвосты», «У кого что?», «Чей, чье?», «Чей детеныш?», относительных прилагательных – «С какого дерева лист?», «Из чего какой?», «Юные поварята» и др. [5].

Для закрепления словообразования существительных в рамках подгрупповых и групповых занятий с детьми дошкольного возраста с ОНР можно провести такие игры, как «Мама и детеныш», «Кто у кого?», «Чей малыш?», «Назови животных парами», «Игра с мячом», «Как зовут папу, маму, детеныша?», «Папа, мама, я – дружная семья» и др. [5].

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством коррекции лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития). Коррекционные занятия, на которых применяются дидактические игры, способствуют достижению положительных результатов при коррекции лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), вызывают у воспитанников огромный интерес, оживление, радость, постоянно поддерживают положительный эмоциональный настрой. Применение дидактических игр на коррекционных занятиях в течение длительного времени позволяет удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием. Для дошкольников с ОНР игровая деятельность является необходимым условием развития их интеллекта и всестороннего развития личности в целом. Дидактические игры на занятиях обеспечивают легкое и быстрое усвоение программного материала [4, с. 26].

Abstract. The importance of the didactic game as a leading activity of preschool children allows it to be widely used in corrective and pedagogical work. Through the use of the didactic game and individual play actions in the course of corrective activities, a number of difficulties can be overcome in corrective work with children of preschool age with OHR. In didactic games at the corrective lesson, children freely interact with each other, use the correct grammatical forms of the language, learn the words they know in phrases and sentences. Thanks to their use, the vocabulary of the child is expanded and fixed, changes in word education occur, children more often exercise in compiling coherent statements, and form explanatory speech.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 451 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРТ ЛТД, 1999. – 320 с.
3. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.: ил.
4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
5. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2018. – 445 с.

Евстратенко Т.С.

ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Россия

Научный руководитель: Шипова Н.С., канд. психол. наук

СТРЕСС ПОСТАНОВКИ ДИАГНОЗА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: Представленная работа посвящена исследованию стресса постановки диагноза и его влиянию на качество жизни пожилого человека. В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики влияния стресса постановки диагноза на качество жизни пожилого.

В современном мире актуальна проблема инвалидности в пожилом возрасте. С возрастом увеличивается вероятность получения каких-либо физических и/ли психических травм, которые впоследствии могут привести к ограничению жизнедеятельности в привычной жизни. Само понятие «инвалид» предполагает лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [3].

Постановка диагноза прежде здоровому человеку предполагает большое количество изменений в жизни и зачастую переживается как стресс. В чем же заключается специфика стрессового состояния пожилого человека после получения инвалидности?

Чтобы ответить на поставленный нами вопрос рассмотрим трактовки понятия «стресс». Основоположником изучения понятия был Ганс Селье. В своих работах он отметил универсальную реакцию организма на внешние воздействия. Изначально он назвал ее «общим адаптационным синдромом», но после данному синдрому было дано название «стресс» [3].

В наше время общепризнанной стратегией является изучение стресса в контексте системной модели адаптации человека, согласно которой адаптацию рассматривают как целостную, многоуровневую, включающую биологический, психологический, социально-психологический уровни, и самоуправляемую систему, которая направлена на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой. Нарушение устойчивости этого взаимодействия и обусловлено появлением стресса. При недостатке возможностей адаптации человека к стрессу и невозможности избежать стрессовой ситуации возникает частичное или полное нарушение согласованности деятельности систем организма, что в итоге приводит к вторичным психическим нарушениям [5].

Исходя из современных представлений, можем сказать, что стресс – индивидуальная реакция человека на физическое, психическое или социальное напряжение. Иными словами, на эту реакцию могут влиять сугубо субъективное отношение к сложившейся ситуации, личностные психологические ресурсы совладания со стрессом, а также возрастные особенности психики человека [1]. Следовательно, реакция пожилого человека на ситуацию постановки диагноза и приобретения инвалидности, будет складываться из субъективного взгляда на проблему, психо-возрастных особенностей, личной стрессоустойчивости и изменения качества жизни. На основании теоретического анализа литературы мы можем обобщить признаки специфичности переживания данного стресса в пожилом возрасте, а именно, ригидность мышления, сложность перестройки в изменившейся ситуации [1]; изменение статуса здоровья и образа жизни, а также

ощущение «непонятого окружением» [4]; уменьшение возможности заниматься привычными видами деятельности [2].

Поэтому мы склонны предполагать, что после постановки диагноза человеку в пожилом возрасте будет сложно адаптироваться к новой окружающей среде самостоятельно в связи с нарушением своего физического или психического здоровья, что в дальнейшем повлияет на качество жизни.

Целью нашего исследования было выявление специфики стресса постановки диагноза и анализ его влияния на качество жизни пожилого человека.

В исследовании применяются следующие методики: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, 1990, адаптация Т.Л. Крюковой, 2001); Опросник SF-36 «Оценка качества жизни» (Дж. Вэр, 1992); интервью с целью выявления специфики стресса постановки диагноза.

В исследовании приняли участие 9 человек, из них 5 человек имеют приобретенную инвалидность, 4 человека с норма типичным развитием.

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» применялась нами для определения стиля совладания, применяемого респондентами в обозначенной ситуации.

В результате проведенного исследования были получены данные, представленные на рисунке 1.

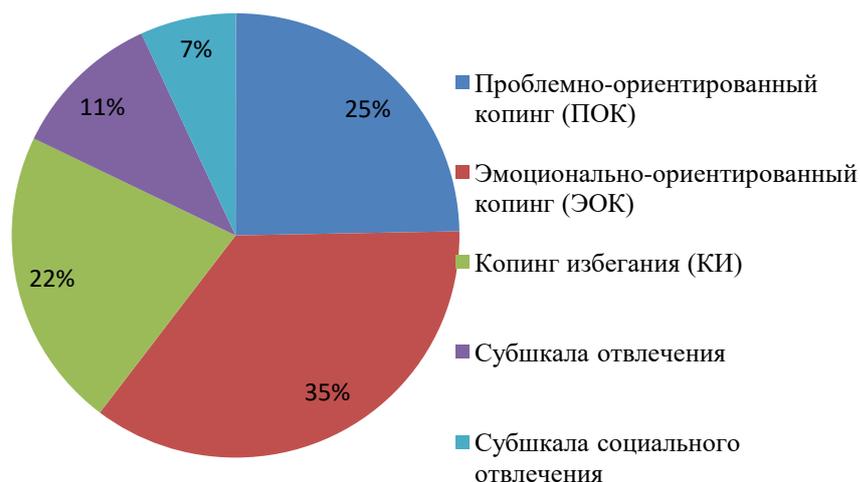


Рисунок 1 – Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS

Анализ полученных данных показывает нам, что в наибольшей степени в группе опрошенных пожилых людей выражен эмоционально-ориентированный копинг, а в наименьшей степени выражена субшкала «социальное отвлечение». Пожилой человек в большей степени погружается в свои переживания и меньше сосредоточен на решении проблемы.

Для исследования качества жизни нами был выбран опросник SF-36 «Оценка качества жизни». На рисунках 2 и 3 представлены результаты сравнения показателей по данной методике двух исследуемых групп: лиц, переживших стресс постановки диагноза (инвалидности) и людей, не переживавших такого опыта и имеющих нормативное развитие.



Рисунок 2 – Качество жизни пожилого человека с инвалидностью

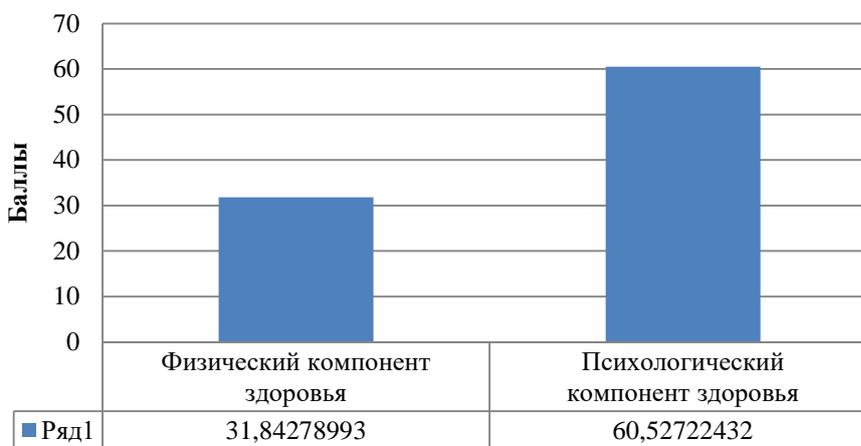


Рисунок 3 – Качество жизни пожилого человека с типичным развитием

Статистический анализ результатов выявил значимые различия по показателям: *общее состояние здоровья* ($U=0$ при $p=0,02$); *психическое здоровье* ($U=1$ при $p=2,09$); *физический компонент здоровья* ($U=1$ при $p=2,09$); *психологический компонент здоровья* ($U=0$ при $p=2,33$). Все перечисленные показатели более выражены в группе лиц с нормативным развитием. Сравнивая полученные данные, мы можем сказать, что у группы лиц с инвалидностью качество жизни значительно ниже, чем у группы пожилых людей с нормативным развитием. Различие показателей объясняется наличием опыта приобретенной инвалидности одной из групп.

Регрессионный анализ выявил несколько зависимостей внутри исследуемых нами показателей:

Параметр *общее состояние здоровья* зависит от наличия инвалидности ($\beta=0,91$; $R=0,91$; $R^2=0,82$, $p=0,0008$). Данный результат довольно логичен, поскольку лица с инвалидностью имеют больше проблем со здоровьем и чаще испытывают недомогание.

Также наличие инвалидности влияет на социальное функционирование ($\beta=0,74$; $R=0,74$; $R^2=0,55$, $p=0,02$). Такое влияние обусловлено тем, что у пожилого человека, после получения инвалидности, зачастуюкратно сужается его круг общения. Он может сменить или вовсе прекратить свою трудовую деятельность в связи с изменившимся состоянием здоровья. Как правило, меньше выходит из дома. А также многие пожилые люди могут не подпускать к себе близких из-за внутренней обиды.

Параметр психическое здоровье в свою очередь также зависит от наличия инвалидности ($\beta=0,76$; $R= 0,76$; $R^2= 0,58$, $p=0,02$). Это можно объяснить тем, что в связи с приобретением инвалидности, пожилой человек находится в сильных тревожных переживаниях, что в свою очередь приводит его к психическому истощению и преобладанию отрицательных эмоций.

При проведении интервью было отмечено, что исследуемые испытывают сильные переживания при разговоре о том, как изменилась их жизнь после изменения статуса здоровья. Многие из них (80 %) ответили, что испытывают стресс до сих пор, и он отличается от другого (бытового) стресса сильными изменениями в их жизни (распорядок дня, круг общения, питание, привычки, работа, досуг и т.п.), что в свою очередь накладывает сильный отпечаток на их эмоциональное состояние и до сегодняшнего дня. Пожилые люди с инвалидностью все время думают о поддержании своего состояния здоровья, пытаются «решить проблему». Также многие отметили, что семья и близкие стали им помогать уже спустя какое-то время после получения инвалидности, пусть сами испытуемые и вовсе не хотели принимать их помощь.

Таким образом, можем считать стресс постановки диагноза для пожилых людей специфичным. Его особенность заключается в том, что, несмотря на сильное эмоциональное потрясение, связанное с нехваткой ресурсов, пожилой человек пытается осознать случившуюся проблему и придумать выходы из ситуации. В период стресса пожилой человек пытается ограничить свой круг общения, вставая в позицию «Непонятого», из-за чего не сразу подпускает к себе близких. Постановка диагноза сопровождается следующими аспектами: сужение круга общения, смена статуса здоровья на «Инвалидность», смена привычек, образа жизни и самочувствия, изменения в физической, психологической и социальной сферах деятельности. Данная ситуация снижает качество жизни.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сказать, что стресс постановки диагноза для пожилых людей является специфичным и влияет на качество жизни.

Abstract. The presented work is devoted to the study of the stress of diagnosis and its impact on the quality of life of an elderly person. The respondents were interviewed in order to identify the specifics of the stress of diagnosis, as opposed to other stress.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2012. – 340 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология человека / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 1997. – 90 с.
3. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР-СЭ, 2006. – 528 с.
4. Боженкова, К. А. Психологические особенности людей пожилого возраста / К. А. Боженкова // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 3. – С. 130–132.
5. Газиева, М. В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости / М. В. Газиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3. – С. 348–350.

Зайцева В.В.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются трудности формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Автор раскрывает особенности организации коррекционно-педагогической работы по формированию лексики и грамматики у детей данной категории.

Основной признак тяжелого нарушения речи (далее – ТНР) – резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Для тяжелых нарушений речи характерно общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Вследствие этого у большинства детей с ТНР наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме. Все это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, ринолалия и различного типа дизартрии. К тяжелым нарушениям речи относятся также некоторые формы заикания, если это нарушение лишает ребенка возможности обучаться в массовой школе. Обычно сюда относят заикание в сочетании с общим недоразвитием речи. Овладение лексико-грамматическим строем оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе [3].

Цель статьи – описать специфику и особенности формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с ТНР.

Проблема формирования лексико-грамматического строя речи является одной из самых важных проблем у детей с ТНР. Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарный запас и грамматически правильное его использование.

Ведущим механизмом формирования лексико-грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Лексико-грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. При многих формах ТНР, особенно при алалии, расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи.

При ТНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ТНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ТНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в

дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Анализ речи детей с ТНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.

Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей с ТНР осуществляется на коррекционных занятиях. Работа может быть построена на основе реализации следующих направлений:

1) развитие словаря:

- активизация и обогащение словаря по теме;
- описание предметов, особенностей строения;
- называние действий с предметами;
- называние признаков по нескольким параметрам: форма, цвет, размер или внешний вид,

окрас и др.;

2) формирование грамматических представлений:

- упражнения на словоизменение (число, род, падеж);
- упражнения на словообразование (суффиксы, глагольные приставки, образование относительных и притяжательных прилагательных);
- употребление предлогов;
- составление предложений разной структуры с постепенным усложнением [1].

Обучение осуществляется с помощью упражнений и дидактических игр с наглядным материалом, мячом. Наглядным материалом служат натуральные предметы, игрушки, картинки.

Специальные лексико-грамматические упражнения включаются в коррекционное занятие или занимают его полностью. К отбору языкового материала предъявляются следующие требования:

– предлагаемый материал должен соответствовать коммуникативным возрастным потребностям детей;

– на знакомство с новыми грамматическими единицами и их закрепление подбирается хорошо известный материал, усвоенный лексически, а вновь вводимая и закрепляемая лексика может и должна включаться только в те грамматические конструкции, которыми дети уверенно владеют. Новые же грамматические формы предъявляются на базе хорошо известной лексики. Новая лексика и новая грамматическая тема на одном занятии не вводятся;

– предъявляемый материал должен укладываться в основные правила грамматики языка, исключения из правил заучиваются как лексические единицы;

– должна соблюдаться последовательность усложнения упражнений;

– на коррекционных занятиях изучаются грамматические конструкции и формы только в практическом плане без грамматической [2].

В процессе формирования лексико-грамматической стороны речи можно использовать следующие дидактические игры, которые будут увеличивать пассивный и активный словарь ребенка:

– игры на обогащение глагольного словаря: «Что делают животные?»;

– игры на правильное употребление числительных: «Сколько кому лет?», «У кого больше?»;

– игры на закрепление наречий: «Где лежат игрушки?», «Найди котенка»;

– игры по работе над предложениями с предлогами: «Что где растет?», «Кто где сидит?», «Чего не хватает?»;

– игры на обогащение активного и пассивного словаря по разным темам: лото «Овощи и фрукты», «Транспорт», «Поры года», «Одежда» и др.

Игры могут проводиться как индивидуально с ребенком, так и в группе детей.

Учителю-дефектологу следует помнить, что для каждого возраста нужно подбирать соответствующий материал. Например, на начальном этапе, работа будет построена на тематической основе, занятия будут проводиться больше в игровой форме. В дальнейшем лексико-грамматический материал постепенно усложняется [4].

В рамках осуществления коррекционно-педагогической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у детей с ТНР важна тесная взаимосвязь учителя-дефектолога с родителями детей. Родителям выдаются рекомендации по изученной теме, в которых широко использованы дидактические словесные игры, художественное слово, наглядность. Постепенно родители знакомятся с темой, которая изучается на логопедических занятиях, и получают возможность закрепить со своими детьми знания, полученные в детском саду.

Для формирования лексико-грамматического строя речи детей используются беседы, наблюдения за предметами и действиями, игры, опора на вербальный образец. Средствами обучения языку является дидактический материал, языковой материал педагога, организация упражнений, выбор бытовых ситуаций для использования в целях развития практики общения детей. В работе важно придерживаться принципа поэтапности, что позволяет переходить от легких заданий к более трудным.

Таким образом отметим, что своевременное формирование лексико-грамматического компонента языковой системы ребенка с ТНР является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей, в проявлении важнейших психических процессов – памяти, внимания, восприятия, эмоций и др.

Abstract. The timely formation of the vocabulary component of the language system of a child with TNR is the most important condition for his full speech and general mental development, because language and speech play a leading role in the development of thought and speech, in planning and organizing the activities of the child, etc.

Список литературы

1. Китик, Е. Е. Основы логопедии : учеб. пособие / Е. Е. Китик. – М. : Наука, 2014. – 196 с.
2. 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.
3. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.: ил.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2000. – 192 с.

Заневская В.В.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ЛЕКСИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности социально значимой лексики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. На основе полученных в ходе исследования результатов и их сопоставления с результатами учащихся с нормальным речевым развитием, определены особенности формирования исследуемого речевого компонента у детей рассматриваемой категории.

Одним из направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является работа по углублению их социализации на основе обогащения их связей с окружающим миром, при этом одной из важнейших задач является развитие социально значимой лексики и речевых форм общения.

Поскольку базисом речевой организации человека является лексика, то различные недостатки её функционирования у учащихся с ТНР значительно затрудняют процесс коммуникации и социальной адаптации. Особенности речевого развития учащихся данной категории ограничивают их возможности интерпретации значения лексики в социальном контексте, адекватном изложению собственных мыслей и приводят, как указывают О.В. Грищенкова [1], Л.А. Пантелеева [2], И.Н. Ясова [3] к дефицитарности социальной ориентировки. Актуальность проблемы формирования социально значимой лексики у учащихся с ТНР определяется не только значимостью лексического компонента в речевой функциональной системе детей, но и тем, что использование социально значимой лексики в коммуникативных целях расширяет возможности общения, делает возможным дальнейшее познавательное и личностное развитие детей, улучшает процесс их социализации.

Цель статьи – описать особенности формирования социально значимой лексики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Для реализации поставленной цели был проведен анализ полученных экспериментальных данных исследования особенностей социально значимой лексики у учащихся с ТНР в III классе. В исследовании приняли участие 10 учащихся с ТНР III класса (экспериментальная группа), и 10 учащихся III класса с нормальным речевым развитием (контрольная группа) ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно». В ходе экспериментальной деятельности учащимся было предложено дать характеристику следующим понятиям: «дружба», «семья», «добро», «зло», «счастье», «долг», «культура», «государство». Оценка перечисленных определений учащимися по каждому из предложенных понятий осуществлялась с учетом полноты, самостоятельности, логичности, точности понимания понятия, учитывалась качественная характеристика использованной лексики, правильность оформленных предложений, интонационная выразительность, присутствие речевой активности, способность привести примеры, выражающие суть понятия.

В результате анализа полученных результатов исследования, нами определено следующее:

– 70 % учащихся с нормальным речевым развитием и только 20 % учащихся с ТНР продемонстрировали высокий уровень сформированности социально значимой лексики. Учащиеся данной группы способны дать полное, самостоятельное, логическое определение социальных понятий, при этом им характерно точное и полное понимание понятия, доступное их возрасту;

дети демонстрировали полноту использования лексики, в речи присутствовало наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность, наблюдалась речевая активность;

– 30 % учащихся с нормальным речевым развитием и 50 % учащихся с ТНР продемонстрировали средний уровень сформированности социально значимой лексики. Учащиеся данной группы недостаточно усвоили общие и социальные понятия, разбирались в понятиях социально-этических норм, морали и нравственности, владение социально значимой лексикой носило поверхностный характер;

– 30 % учащихся с ТНР продемонстрировали низкий уровень сформированности социально значимой лексики. Эти учащиеся, даже если и понимали значение предлагаемого понятия, не могли его объяснить или давали объяснения, которое не соответствовало понятию. Их речь отличалась низким уровнем сформированности всей лексической системы.

Качественный анализ результатов исследования показал, что наиболее освоенными у учащихся оказались понятия «дружба», «семья»: 40 % учащихся с ТНР и 80 % учащихся с нормальным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень сформированности понимания и определения смысла данных понятий. В ответах учащихся звучали конкретные проявления дружбы, такие как «никогда не ссорятся, уважают друг друга», «понимают друг друга», «помогают друг другу», «когда дети не дерутся и играют вместе». Показательно, что все дети положительно оценивали семью: «самые лучшие в жизни», «люди, которые любят тебя», «заботятся друг о друге». Были отмечены некоторые функции семьи: «это люди, которые воспитывают детей», «родственники, которые поддержат».

При определении понятий «добро», «зло» для 50 % учащихся с ТНР и 20 % детей контрольной группы потребовалась помощь в форме наводящих ответов. В даваемых определениях данных понятий в ответах учащихся часто присутствовала только эмоциональная оценка: «это плохо», «это хорошо». Учащиеся с ТНР часто включали понятие «добро» в дихотомию: «добро – это когда нет зла» – объяснение одного качества через другое.

Все учащиеся экспериментальной и контрольной группы понятие «счастье» связывали с праздником, с радостью, везением. Но только 20 % учащихся с ТНР и 60 % учащихся с нормальным речевым развитием смогли дать четкое определение понятию: «это когда человек радуется и ему очень хорошо», «это когда день рождения и много подарков», «когда человек счастлив, он веселый и делает добро другим людям», «когда у человека все хорошо» и др. Однако большинство учащихся с ТНР не смогли дать определение понятию «счастье», их ответы были нелогичны, неполны, аграмматичны: «это счастливый», «когда конфеты», «я не знаю, это хорошо».

Несмотря на то, что понятие «долг» объяснили преобладающее большинство учащихся, их понимание оказалось далеко от действительного. У 80 % учащихся с ТНР и 40 % учащихся с нормальным речевым развитием наблюдалось искаженное понимание понятия «долг» – учащиеся связывали его только с деньгами и другими материальными ценностями: «должны деньги», «когда друг что-то должен» и др.

Наименее освоенными среди учащихся оказались понятия «государство» и «культура». Для 60 % учащихся с ТНР и 30 % учащихся контрольной группы понятие «государство» отождествлялось со своей страной: «это наша страна», «Беларусь» или «это страна». Под понятием «культура» 30 % учащихся с ТНР и 40 % учащихся контрольной группы понимали моральные качества человека: «хороший», «хорошее поведение», «не мусорит, не курит, не бьет

маленьких», однако 60 % учащихся с ТНР не дали определение понятию «культура» даже с помощью.

Таким образом, сравнительный анализ уровня сформированности социально значимой лексики у учащихся с нормальным речевым развитием и учащихся с ТНР показал, что словарь у детей с нормальным речевым развитием более развит, чем у детей с ТНР. Учащимися с ТНР недостаточно точно усвоены социально значимые понятия, понимание и употребление социально значимой лексики носит поверхностный характер. Полученные результаты исследования указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию социально значимой лексики у учащихся с ТНР на коррекционных занятиях и уроках, которая должна включать следующие направления деятельности: создание условий для накопления социального опыта, содействие включению учащихся во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формирование знаний о нормах и правилах поведения в обществе, применение данных знаний в речи, формирование умения строить замысел собственного высказывания в соответствии с определенными социальными условиями, развитие социальной активности и потребности в получении информации для ориентирования в мире социальных явлений.

Abstract. The level of formation of socially significant vocabulary among schoolchildren with severe speech impairments is significantly lower than among peers with normal speech development. Schoolchildren with severe speech impairments have not accurately mastered socially significant concepts, the understanding and use of socially significant vocabulary is superficial. There is a need to conduct targeted correctional and pedagogical work in this direction.

Список литературы

1. 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 Междунар. науч.-метод. семинара, Минск, 18–19 мая, 2005. – Минск : БГПУ, 2005. – С. 156–159.

2. Пантелеева, Л. А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия. – 2005. – № 2. – С. 40–45.

3. Ясова, И. Н. К проблеме формирования речи учащихся школ для детей, страдающих тяжелыми нарушениями речи, на уроках «Человек и мир» : сб. / И. Н. Ясова // Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 5 сент., 1996. – Минск : БГПУ, 1996. – С. 66–78.

УДК 373.3-376.4

Зубаревич А.М.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье анализируется проблема нарушений письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Раскрываются трудности и ошибки чтения и письма у данной категории детей.

Проблема нарушений письменной речи у учащихся – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися [7]. Письменная речь – форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме. Она включает в себя два вида речевой деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение) [1].

Полноценное усвоение письма и письменной речи тесно связано с уровнем развития устной речи. В период овладения устной речью у ребенка-дошкольника происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте [8].

Письменная речь, как известно, формируется на базе устной, а отклонения в ее формировании препятствуют успешному освоению предметов языкового цикла. Необходимой основой для овладения грамотой является психофизиологическая готовность ребенка, основными условиями которой являются достаточный уровень умственного развития и устной речи, а именно связной речи, правильности звукового оформления речи и лексико-грамматической ее стороны [6].

Поскольку письмо и чтение тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма, как правило, сопровождаются нарушениями чтения. Чтобы контролировать свое письмо, ребенок должен читать написанное, и, наоборот, при чтении он пользуется написанным им или другим лицом текстом [8].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, заикание и различного типа дизартрии. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач.

Для детей с ТНР характерно общее недоразвитие речи, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексическо-грамматической сторон речи. Вследствие этого у большинства детей данной категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме.

В настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Дисграфия и дислексия возникают, как правило у детей с III уровнем речевого развития. Это объясняется тем, что дети недостаточно различают на слух фонемы, близкие по артикуляционным или акустическим признакам. Кроме того, владея крайне ограниченным словарным запасом, ребенок не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении и согласовании [8].

Цель статьи – выделить и описать на основе анализа литературных источников особенности письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

У ребенка дисграфия и дислексия часто бывают связаны с различными нарушениями речи и выражаются в особых трудностях овладения письменной речью. В тяжелых случаях овладение грамотой происходит медленно, с большими затруднениями и требует длительной специальной помощи. Письменная речь школьника-дисграфика отличается от письма его сверстников большим количеством своеобразных ошибок. Это так называемые специфические ошибки [5].

Анализ ошибок письма дисграфиков показал, что эти ошибки происходят главным образом за счет того, что у учащегося недостаточно развит фонематический слух, вследствие чего он не представляет себе звукового состава слова. Этот учащийся не может слить буквы в слоги, а слоги в слова, хотя буквы уже ему известны [2].

У учащихся с ТНР часто встречается несформированность языкового анализа и синтеза. В письменных работах наблюдаются искажения предложений, звукобуквенной структуры слов: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв; добавление букв; пропуски, добавления, перестановка слогов [4].

В трудах А.Н. Корнева вышеуказанные ошибки относятся к ошибкам графического моделирования фонематической структуры слова. Одной из причин расстройств письма выступают взаимоотношения речеслухового и речедвигательного анализаторов, интеграция деятельности которых способствует нормальному осуществлению фонематического анализа и синтеза. У школьников с ТНР данная интеграция развита недостаточно. Это приводит к тому, что на письме появляются пропуски именно гласных букв [3].

Необходимо отметить, что для овладения письмом у школьника фонематический анализ должен быть сформирован не только во внешнем (речевом), но и во внутреннем плане. Но у детей с ТНР этот процесс нарушен, что приводит к специфическим ошибкам на письме, к которым относятся [9]:

- 1) ошибки фонетического характера (повторяющиеся замены букв по сходству их произношения);
- 2) искажения слоговой структуры слова: пропуски гласных, согласных и целых слогов, перестановки слогов;
- 3) раздельное написание частей одного слова и совместное написание двух слов;
- 4) ошибки грамматического характера: опускание предлогов, ошибки в согласовании падежных, родовых окончаний и в управлении;
- 5) ошибки графического характера – замены букв по графическому сходству и по расположению в пространстве.

В письме учащихся с ТНР ко всем указанным трудностям присоединяется и невозможность разобраться в буквенных обозначениях смешиваемых звуков.

В том числе многочисленны ошибки на применение правил. Среди них преобладают ошибки на безударные гласные, на написание звонких и глухих в конце слова и слога, на смягчение согласных.

В чтении учащихся с ТНР также отмечаются трудности и ошибки: неправильное прочтение букв (замены, смешения), недочитывание окончаний слов, неправильные ударения, пропуски слова, строки, недостаточное или даже искаженное понимание читаемого.

С целью предупреждения указанных нарушений и в процессе коррекции определенных форм системных нарушений письменной речи у учащихся должны быть сформированы на достаточном уровне фонематические процессы – восприятие, представление звукового анализа и синтеза слов [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушения письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на сегодняшний день являются распространенным речевым дефектом. Их преодоление должно осуществляться комплексно, с учетом принципов логопедического воздействия, а также с учетом общедидактических принципов. Работа учителя-дефектолога должна носить дифференцированный характер и строиться с учетом механизма, симптоматики, структуры речевого дефекта, а также личностных и психологических особенностей ребенка.

Abstract. Written speech impairment in students with severe speech impairment is now a common speech defect. Their overcoming should be carried out in a comprehensive manner, taking into account the principles of speech-medical influence, as well as taking into account common ideological principles.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Городилова, В. И. Чтение и письмо. Обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – М. : Аквариум, 1996. – 277 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венидиктова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 224 с.
5. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студ. дефектолог. фактов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
6. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
7. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 184 с.
8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
9. Цветкова, Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / Л. С. Цветкова, А. Р. Лурия. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 64 с.

УДК 376.37

Карманович М.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования. Описаны этапы формирования навыка чтения, а также трудности, возникающие при чтении у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение является важнейшим источником получения знаний не только у взрослых, но и у детей. Чтение помогает пополнить словарный запас и развить разговорные навыки. И каждое новое слово, ставшее понятным, расширяет границы мира, обогащая его новыми значениями.

Читая, ребенок познает логику развития событий, учится понимать причинно-следственные связи. Его мышление становится более гармоничным и упорядоченным, создается прочный фундамент для дальнейшего обучения. Изучением навыка чтения занимались Т.Г. Егоров [3], А.Я. Трошин [9], К.Д. Ушинский [10], Д.Б. Эльконин [13] и др.

У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) недостаточная речевая активность оставляет след и на процессе формирования навыка чтения: учащемуся сложно запоминать буквы, соотносить их со звуками, объединять буквы в прямой и обратный слог, передавать значение прочитанного слова или фразы. Проблема формирования навыка чтения у детей с нарушениями речи является предметом исследований многих специалистов: Р.И. Лалаевой [6], Р.Е. Левиной [7], Т.Б. Филичевой [11] и др.

Цель данной статьи – охарактеризовать особенности навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста.

Д.Б. Эльконин под навыком чтения подразумевает, как декодирование текстов, представленных в графической форме, перевод их в устноречевую форму, так и понимание значения письменных текстов [13]. Т.Г. Егоров отмечает влияние анализаторных систем на чтение и характеризует чтение как систему связей между зрительными образами и произношением, определяющее техническую сторону чтения. Та же семантическая сторона определяется как понимание прочитанного и отношение к чтению. Технические и смысловые аспекты чтения неразрывно связаны и обуславливают друг друга. Восприятие текста и его произношение влияют на понимание прочитанного, понимание определяется восприятием [3].

Основная составляющая процесса чтения – это техническая компетентность. Это связано с тем, что чтение должно начинаться как неотъемлемый процесс понимания и передачи информации с помощью графических символов, обладающих базовыми техническими навыками и способностью формулировать текст. Другой компонент проявляется в способности читателя погрузиться в мир художественного повествования, чтобы распознать и оценить его литературные качества. А также прочувствовать и понять идею автора и на этой основе создать индивидуальный подход к чтению для соответствующих младших школьников. Иными словами, феномен семантического компонента читательской деятельности тесно связан с концепцией восприятия литературного произведения [3].

Формирование навыка чтения – сложный процесс, который проходит поэтапно. Т.Г. Егоров [2] выделяет четыре этапа формирования навыка чтения.

Первый этап начинается с подготовительного периода и продолжается через алфавитный период. На этом этапе дети учатся различать звук и соотносить его с графическим изображением, стремятся соединять звуки в слоги и соединять слоги в слова. Единица чтения – буква. Ребенок сначала узнает буквы, потом соединяет их в слоги, затем в слова.

На втором уровне формирования навыка чтения единицей является слог, поскольку связь между слогом и его принятием уже установлена. Для чтения характерно то, что дети, прочитавшие слово по слогам, читают его заново. Это связано с изучением слова и пониманием его значения. Повторное чтение чаще всего встречается при чтении сложных слов. Повторение слов также можно использовать для восстановления значения прочитанного предложения или всего текста.

Третий этап – это переход от аналитического чтения к синтетическим методам чтения. Уже знакомые ребенку слова читаются полностью, а незнакомые и трудные по структуре звучного слога – по слогам. Важную роль на этом этапе играет смысловая гипотеза, когда дети, не дочитав слово до конца, предполагают его конец и его значение. В связи с этим для чтения характерно большое количество ошибок и принудительный возврат к неправильно прочитанному слову.

Четвертый этап характеризуется целостным прочтением. Главная задача – это понимание прочитанного. Восприятие характеризуется целостностью, поэтому ученик читает уже не отдельные слова, а весь текст [2].

Ошибки возникают на всех этапах развития чтения, но ближе к четвертому этапу они значительно уменьшаются. Эти ошибки зависят от индивидуальных особенностей каждого ребенка. И в процессе обучения, на протяжении всей жизни, навыки чтения, как правило, улучшаются [2].

У учащихся с ТНР навык чтения отличается своеобразными особенностями, которые обусловлены недостатками устной речи, проявляющимися и на письме. Трудности в формировании навыка чтения у школьников с ТНР связаны не только с особенностями их речевого нарушения, но и с своеобразием психических процессов (недостаточное зрительное и звуковое восприятие, задержка сенсорно-перцептивной обработки информации, недостаточный уровень мыслительных процессов) [8]. Для детей с ТНР характерны ограниченные представления об окружающем мире, неподготовленность интеллектуальных интересов и ослабленная мотивационная активность, длительные трудности в формировании гибкого синтеза между восприятием, произношением и пониманием языкового содержания прочитанного. Учащиеся с ТНР не очень заинтересованы в чтении текста, не стремятся вникать в его содержание, не могут самостоятельно установить простейшие конкретные связи, пропуская или изменяя наиболее важные части, несущие смысловой заряд, поэтому целостность текста теряется и его основное содержание остается нераскрытым [6]. У младших школьников с ТНР наблюдается слабая концентрация внимания, ее нестабильность, быстрое истощение. Объем запоминания у них сужен, что проявляется в неточном воспроизведении материала. Для школьников характерна конкретность мышления, нарушение пространственно-временных и причинно-следственных связей, недоразвитие операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, познавательная активность выражена слабо [5].

На основе анализа работ Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [12], Л.В. Венедиктовой, А.Н. Корнева [4], Р.И. Лалаевой [5] и др. можно говорить, что скорость чтения у детей с ТНР недостаточно высокая, так как при чтении у школьников часто возникают ошибки (пропуски, замены, искажения, перестановки букв и слогов), приводящие к регрессиям. Низкая скорость чтения обусловлена длинными паузами у учащихся перед началом предложения, остановками на более сложных или длинных словах, произнесении слов про себя. Низкая скорость и ошибки в чтении препятствуют пониманию прочитанного [12].

Для овладения навыками чтения детей ТНР важно, прежде всего, провести подготовительную работу по развитию грамматического строя языка, формированию словарного запаса, развитию фонетико-фонематического восприятия и формированию правильного звукопроизношения [6]. Для удержания внимания детей, пробуждения интереса, достижения понимания материала и сохранения его в памяти на ранних этапах обучения необходимо тщательно продумывать уроки, которые меняются по мере развития мышления и речи детей [8]. Особенности речевого развития детей с ТНР требуют дифференцированной предварительной работы над словарем, без которой невозможно обеспечить правильность, беглость и сознательность чтения. Умение читать прямые и обратные слоги необходимо довести до такого автоматизма, чтобы ребенку достаточно было видеть только буквы рядом с ним, чтобы сразу переключиться на непрерывное произношение слога. При этом важно обращать внимание на то, чтобы процесс чтения был осознанным, ребенок должен понимать смысл прочитанного. Для этого на этапе чтения текстов, состоящих из нескольких предложений, ученик должен сначала

прочитать текст, а затем ответить на вопросы о тексте. Для формирования осознанного чтения текст можно дополнить ненужными предложениями, работая над искаженным предложением [9].

Выявленные особенности указывают на необходимость проведения коррекционной работы с учащимися с ТНР для формирования таких качеств навыка чтения, как сознательность, выразительность, правильность и беглость. Уверенное владение *навыком чтения* является одним из основных условий успешности учащихся в обучении.

Abstract. The features revealed point to the need for corrective work with students with severe speech disorders to form such qualities of reading skills as consciousness, expressiveness, correctness and fluency. A confident knowledge of reading skills is one of the basic conditions for student success in learning.

Список литературы

1. Аксёнова, А. К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения / А. К. Аксёнова, Н. Г. Галунчикова. – М. : Просвещение, 1997. – 176 с.
2. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т. Г. Егоров. – М. : Учпедгиз, 1953. – 144 с.
3. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во ин-та психологии АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс, СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
6. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – М. : ИНИОН, 2002. – 457 с.
7. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во Учпедгиз, 1940. – 72 с.
8. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб. : Специальная, 1997. – 168 с.
9. Трошин, А. Я. Психология детского чтения / А. Я. Трошин. – СПб. : Синоидальная тип., 1903. – 203 с.
10. Ушинский, К. Д. Родное слово : кн. для детей и родителей / К. Д. Ушинский ; сост. Н. Г. Ермолина. – Новосибирск : Мангазея : Дет. лит., Сиб. отд-ние, 1997. – 449 с.
11. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
12. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.
13. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1986. – 64 с.

УДК 373.3-376.4

Карпова Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Урсова О.И.

**ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования уровня сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На основе сопоставительного анализа результатов учащихся с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся сверстников определены особенности грамматического строя речи детей исследуемой категории.

Своевременное формирование грамматического компонента языковой системы ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей, в проявлении важнейших психических процессов.

Формирование грамматического строя речи – важнейшее условие совершенствования мышления учащихся, так как именно грамматические формы родного языка являются материальной основой мышления. Дети с интеллектуальной недостаточностью к началу школьного обучения не достигают необходимого уровня психологической и речевой готовности, в том числе и достаточного уровня сформированности грамматического строя речи. Актуальность исследования особенностей грамматического строя речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью обусловлена как сложностью онтогенеза грамматики ребенка, так и значимостью данной проблемы для дальнейшего школьного обучения, речевого, психического и социально-коммуникативного развития. Учитывая то, что овладение закономерностями грамматического строя речи является одним из важнейших условий как речевого развития, так и осуществления учебной деятельности (понимания и порождения предложений, текстов, условий задачи, грамматических правил и т.д.), очень важно установить характер трудностей, которые возникают у данной категории детей при овладении грамматическим строем речи.

С целью выявления особенностей и уровня сформированности грамматического строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Мосты» в специальном классе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальная группа включала 8 учащихся III класса с интеллектуальной недостаточностью, контрольная группа состояла из 8 сверстников с развитием согласно онтогенезу. Констатирующий эксперимент проводился в соответствии с методическими рекомендациями проведения диагностики, составленными белорусскими специалистами Н.Н. Баль, И.А. Захарченя [1], с использованием разработок Р.И. Лалаевой [2], Л.Ф. Фатиховой [3]. Исследование включало несколько серий заданий, направленных на исследование уровня сформированности:

- навыка дифференциации слов единственного и множественного числа, употребления категорий числа имен существительных и глаголов, овладение согласованием частей речи;
- навыка изменения слов по родам, овладение согласованием частей речи;
- навыков словообразования уменьшительно-ласкательной формы существительных, образование слов, обозначающих профессии людей;
- навыков употребления существительных в родительном падеже множественного числа;
- навыков употребления имен существительных в косвенных падежах;
- навыков употребления предложно-падежных конструкций;
- осознанного отношения к грамматическим конструкциям.

В процессе анализа результатов эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей грамматического строя речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе. Исследование грамматического строя учащихся показало выраженные отличия между полученными результатами экспериментальной и контрольной групп.

Анализ полученных результатов показывает, что у всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности при употреблении единственного и множественного числа. В ходе исследования нами были выявлены следующие характерные ошибки учащихся с интеллектуальной недостаточностью в употреблении единственного и множественного числа:

- использование во множественном числе уменьшительно-ласкательных форм существительного (лист – «листики», глаз – «глазки»);
- подмена менее продуктивного на более продуктивное окончание (глаз – «глазы», дерево – «деревы», стул – «стулы» и др.);
- подмена форм множественного числа на -ја (стул – «стульи»);
- не различение и ошибочное употребление числа глагола (мальчик бежит – «мальчики бежут», девочка пьет сок – «дети пьет соков» и др.).

Ошибки, совершаемые учащимися контрольной группы, носили случайный характер, многие совершили ошибки по невнимательности и могли исправить их самостоятельно.

В ходе выполнения заданий на изменение слов по родам у учащихся с интеллектуальной недостаточностью выявились выраженные трудности: учащиеся заменяли один род другим («девочка упал», «дерево упал», «платье порвался» и др.), преобразовывали и подменяли глаголы словами другой части речи (машина сломалась – «машина битая», ботинок порвался – ботинок «дырявый», рубашка порвалась – рубашка «старая» и др.). Частыми были отказы от выполнения задания. Те же самые задания учащиеся контрольной группы выполняли с легкостью, никаких особых трудностей выявлено у них не было.

Исследование уровня сформированности навыков словообразования уменьшительно-ласкательной формы существительных и образование слов, обозначающих профессии людей показало, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью сформированность данного процесса находится на низком уровне и характерны ошибки следующего характера: простое повторение заданного слова (дочь – «дочь», дом – «дом» и т.д.); образование от существительного другой его формы: множественного числа, нового падежа, уменьшительно-увеличительной формы (дочь – «дочка», «дочки» и т.д.); преобразование существительного в другое существительное (рот – «зубки», дом – «конура»).

Анализ результатов исследования позволил нам выделить характерные ошибки учащихся с интеллектуальной недостаточностью в словообразовании существительных множественного числа родительного падежа:

- подмена формой единственного числа формы множественного числа (Много чего? – «Карандаша»; Много чего? – «Ведра»);
- подмена при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов словоформ словообразованием (Много чего? – «Листочков, ведерок»; Чего не стало? – «Сапожков, тапочек»);
- замена менее продуктивных окончаний продуктивным окончанием -ов (Много чего? – «Карандашов, листов, книгов, ведров»; Чего не стало? – «Грушав, яблокав»);
- ликвидация наращивания, игнорируя -ј (Много чего? – «Листев»);
- замена ударения.

Учащиеся с нормальным развитием допускали ошибки замены менее продуктивных окончаний продуктивными окончаниями, но в гораздо меньшем количестве.

В ходе исследования особенностей употребления учащимися имен существительных в косвенных падежах нами было определено, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью данной грамматической конструкцией владеют на достаточно низком уровне. Были выявлены следующие характерные ошибки в применении беспредложных падежных конструкций:

– в родительном падеже единственного числа словоизменение при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (Чего нет у мальчика? – «Мячики»; замена ударения);

– в дательном падеже единственного числа замена формы единственного числа на форму множественного числа (Кому мальчик дает мяч? – «Девочкам»); осуществление лексической замены («другой», «ребенку» вместо девочке);

– в винительном падеже единственного числа подмена окончания (Что ты видишь на картинке? – «Машина»); подмена окончания через уменьшительно-ласкательные суффиксы (Что ты видишь на картинке? – «Машиночка»);

– в творительном падеже единственного числа образование словоформ при помощи применения уменьшительно-ласкательных суффиксов (Чем рисует девочка? – «Карандашиком»); подмена ударения; употребление более продуктивной формы окончания [ом] при реализации лексической замены (Чем рисует девочка? – «Ручком»).

Сравнительный анализ успешности выполнения задания в экспериментальной и контрольной группах показал, что употребление предложно-падежных конструкций у учащихся с интеллектуальной недостаточностью находится на значительно более низком уровне сформированности. Нами наблюдались следующие специфические ошибки словообразования предложно-падежных конструкций существительных среди детей с интеллектуальной недостаточностью: опускание и пропуск предлога (Откуда выходит кошка? – «Дома»); подмена необходимого по контексту предлога другим (Где спит собака? – «Где крыльцо»; Откуда вылезает собака? – «С крыльца»); Откуда выходит кошка? – «Из дома» (вместо «из-за дома»); употребление слова вместо необходимого предлога (Где прячется кошка? – «Убежала» (вместо «за домом»); ошибочное и искаженное применение падежного окончания (Где спит собака? – «Под крыльцов»; Где прячется кошка? – «За домов»; Откуда выходит кошка? – «Из-за дому»); неправильная дифференциация предлогов (Где спит собака? – «В крыльце, около крыльца» (вместо «под крыльцом»); неправильная постановка ударения. Дети контрольной группы также допускали ошибки замены требуемого предлога другим предлогом и неправильное употребление падежного окончания, однако эти ошибки наблюдались значительно реже.

Обследование осознанного отношения к грамматическим конструкциям у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, показало, что для того, чтобы учащиеся сориентировались в условии задания, необходимо было несколько раз повторить его и несколько раз продемонстрировать речевой образец. На вопрос, который задавался перед чтением предложений («Как ты думаешь, я все правильно сказала?»), дети с интеллектуальной недостаточностью всегда говорили «да».

Таким образом, в результате исследования выявлено, что процесс развития грамматических средств языка у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью характеризуется трудностями в овладении грамматическими значениями слов, что является одним из факторов, обуславливающих недостатки оформления высказываний. Процесс развития грамматического строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется

следующими особенностями: характерен недостаточный уровень сформированности дифференциации и употребления единственного и множественного числа существительных и глаголов, присутствуют трудности в изменении глаголов прошедшего времени по родам, употреблении имен существительных в косвенных падежах, наблюдаются сложности в построении и применении предложно-падежных конструкций, характерны значительные трудности в произвольном оперировании словами и осознанном отношении к грамматическим конструкциям. В связи с этим важное значение имеет целенаправленная длительная работа, направленная на формирование правильной грамматической фразы, умения изменять слова, различать слова по признакам категориальности.

Abstract. Thus, the study revealed that the development of grammatical language tools in children of primary school age with intellectual insufficiency is characterized by difficulties in mastering grammatical meanings of words, which is one of the factors contributing to the deficiencies in the design of statements.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Обследование письма и чтения у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Минск : Ураджай, 2001. – 75 с.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
3. Фатихова, Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова. – Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. – 80 с.

УДК 376.37

Климец Д.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНАЯ КООРДИНАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования навыка письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, рассматриваются свойства и особенности развития зрительно-моторной координации. Анализируется влияние развития зрительно-моторной координации на формирование навыка письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

С началом обучения в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) обнаруживаются затруднения в чтении и письме. Это обусловлено слабостью мелкой моторики пальцев рук, недостаточно сформированными навыками зрительно-двигательной координации и произвольного внимания, аналитического восприятия, зрительной памяти. Все эти нарушения отрицательно сказываются на усвоении школьной программы.

У учащегося могут быть достаточно развиты зрительные и моторные навыки, но, если он не способен координировать их совместную деятельность, процесс обучения становится затруднителен. Недоразвитость двигательной координации и зрительного восприятия приводят к развитию негативно-напряженного состояния ребенка в обучении и является причиной дисграфии (нарушение письменной речи).

Для профилактики нарушения письменной речи необходим комплексный подход к формированию у учащихся с ТНР зрительно-моторной координации. Частыми причинами дисграфии являются нарушения графомоторных навыков, развитие которых зависит от уровня развития зрительно-моторной координации. На протяжении многих лет дисграфию изучали различные ученые: А.Н. Корнев [1], Р.И. Лалаева [2], И.Н. Садовникова [3]. При этом с каждым годом увеличивается число детей, у которых при поступлении в школу наблюдается несформированность физиологических предпосылок к овладению письмом. Формирование навыка письма у учащихся с ТНР является центральным звеном в получении знаний.

Нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором зрительно-моторная пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений, развития мышления и формирования навыков. Для развития пространственных представлений у ребенка особое значение имеет образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализатором в процессе предметных действий и игр. И.М. Сеченов [4] указывал на решающую роль движений руки и глаза в познании окружающей действительности. Продолжая его мысль, А.В. Запорожец [5] подчеркивал, что ознакомление с формой, величиной и другими свойствами предметов оказывается невозможным без движения руки и глаза, обследующих различные участки предметов.

Сложность в освоении навыка письма, а также недостаточность методических рекомендаций дают основания считать данную проблему актуальной.

Цель данной статьи – раскрыть роль работы по формированию зрительно-моторной координации для формирования навыка письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Зрительно-моторная координация – это согласованность движений всего тела и его частей в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Уровень развития зрительно-моторной координации – один из показателей интеллектуальной готовности к обучению.

Овладение навыком письма – длительный и трудоемкий процесс, который не всем детям дается легко. Письмо – сложный координированный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, всей руки, правильной координации движений всего тела.

Начинать работу по развитию мелкой моторики руки нужно с самого раннего возраста, так как на протяжении всего раннего детства четко выступает зависимость – по мере совершенствования мелкой моторики идет и развитие речевой функции. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в дошкольном возрасте. К шести–семи годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Важно, чтобы к этому возрасту ребенок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков (в том числе и навыка письма), а не был вынужден исправлять неправильно сформированные старые.

Успешность формирования навыка письма во многом зависит от того, соблюдаются ли при письме основные гигиенические требования. До того, как начать обучение письму, ребёнка следует научить: соблюдать правильную позу при рисовании и письме, правильно держать ручку и располагать тетрадь, правильно координировать движения пальцев, кисти, предплечья, плеча при рисовании и письме.

Автоматизация навыка письма достигается постепенно благодаря комплексу специальных и сопутствующих им психомоторных упражнений. Поэтому работа по подготовке ребенка с нарушением речевого развития к обучению письму должна начинаться задолго до поступления в школу. Огромная, если не ведущая, роль в выполнении этой задачи принадлежит семье; ведь

формирование данного навыка обусловлено многими факторами, в том числе такими, которые воздействуют на ребенка вне стен учреждения образования. Кроме того, успешность работы по формированию этого навыка зависит от ее систематичности, а это условие может быть выполнено только при взаимодействии учреждения образования и семьи.

Для развития умения детей строчному размещению на листе знаков, форм, элементов, рисунков необходимо выделять «малое пространство», правильно воспринимать и точно воспроизводить пространственное расположение отдельных элементов, развивать и совершенствовать точность зрительно-пространственного восприятия при ориентировке в ограниченном, клеточном или строчном микропространстве. Также формировать способность воссоздавать по образцу или по представлению пространственное размещение элементов композиции, узора. Необходимо обучать фиксировать и воспроизводить повороты на плоскости отдельных элементов узора или графических знаков, форм, изображения предмета.

Способность ребенка вести руку по необходимой траектории начинается с тренировки на «больших» движениях. Наиболее эффективными являются упражнения на продолжение узора, обводку шаблонов, раскрашивание и срисовку, рисование по точкам, штриховку в разных направлениях, прохождение лабиринтов на листе, дорисовку второй половины предметов, а также работа в прописях.

Формированию навыка письма способствуют: обучение формообразующим движениям в воздухе и на плоскости, обучение «письму» пальцем, автоматизация навыков проведения прямых линий и линий разной конфигурации; овладение основными элементами букв, письмо букв по шаблонам, развитие зрительно-моторной координации посредством предметной деятельности.

Существуют упражнения игрового характера, развивающие мелкую моторику и непосредственно влияющие на формирование навыка письма, такие как лепка букв из пластилина или теста, взаимодействие с магнитами в виде букв, складывание слов из кубиков с буквами, пальчиковые и предметные игры, занятия пескографией.

Положительную динамику на развитие графомоторных навыков также оказывает пальчиковая гимнастика, посредством которой происходит стимулирование речевого развития детей на основе тренировки движений пальцев рук. Систематические упражнения по развитию мелкой моторики рук являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга.

В ходе формирования навыка письма необходимо применять различные специальные упражнения, приучающие руки к осознательным и точным движениям, придающие им гибкость и твердость, способствующие развитию зрительно-двигательной координации.

Таким образом, в правильном организованном педагогическом воздействии по целенаправленному формированию навыка письма у учащихся с ТНР основой является развитие зрительно-моторной координации. Целесообразное применение упражнений и игр позволяет обеспечить успешное овладение графическими умениями, которые, в свою очередь, являются важным элементом обучения детей на I ступени общего среднего образования.

Abstract. In the correct organized pedagogical impact on the purposeful formation of writing skills in students with severe speech disorders, the basis is the development of visual-motor coordination. The appropriate use of exercises and games allows you to ensure the successful mastery of graphic skills, which, in turn, are an important element in the education of children in primary school.

Список литературы

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
3. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 282 с.
4. Сеченов, И. М. Очерк рабочих движений человека : прил. к собр. соч. / И. М. Сеченов. – М. : Имп. Моск. ун-т, 1906. – 139 с.
5. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка : избр. психол. труды : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – 320 с.

УДК 373.1

Козырева Д.Д.

СНИГУ имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация

Научный руководитель: Горина Е.Н., канд. соц. наук, доцент

ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ «ТЕХНОЛОГИЯ» И «ИСКУССТВО» КАК СПОСОБ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена интеграции предметных областей «Технология» и «Изобразительное искусство» как способу арт-педагогического воздействия на обучающихся. В материале рассматривается использование арт-педагогических технологий на уроках в современной школе, проводится анализ зарубежной и отечественной литературе по проблеме, выделяется роль арт-педагогических технологий для практических уроков. Автором была изучена взаимосвязь учебных предметов «Технология» и «Изобразительное искусство», их интеграция в условиях современного общеобразовательного пространства. На основании собранной информации были разработаны и применены творческие задания.

Современная система образования находится в постоянном поиске лучших систем, методов и форм обучения и воспитания детей. В первые годы в школе закладывается фундамент к дальнейшему обучению детей в старшей и высшей школе, формируются социальные навыки, происходит становление личности.

Новые условия и процессы развития общества выдвигают ряд условий и проблем, в которых приходится развиваться и формироваться подрастающему поколению. Обострение социальных процессов, повышение психологического напряжения в обществе, влияние последствий научно-технического прогресса, экологические проблемы, возрастание информационных потоков – все это и многое другое оказывает существенное влияние на подрастающее поколение, выражаясь в снижении показателей физического и психического здоровья детей, приводя к особенностям возрастного развития.

Исходя из этого, перед системой образования встают задачи создания такого образовательного пространства, которое будет не только обучать детей новым навыкам и помогать адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, но и оказывать психолого-педагогическую коррекцию обучающихся посредством применения различных способов арт-педагогического воздействия.

В современном образовательном пространстве большое внимание уделяется комплексному развитию детей с помощью применения различных нетрадиционных форм обучения в условиях интеграции учебных предметов.

Анализ современных проблем позволяет заметить существующие противоречия между реальными потребностями общества в профилактике различных нарушений здоровья младших школьников и недостаточной эффективной реализации воспитательно-обучающего и психологического потенциала искусства в учебно-воспитательном процессе, а также недостаточной используемым эстетическим потенциалом искусства, содействующим максимальному развитию личности ребёнка, становлению его как субъекта собственной жизни.

Данная тема является актуальной, потому что для того, чтобы обучать современных детей, согласно требованиям общества, необходимо применять различные технологии, обращать внимание на нетрадиционные формы, максимально включать их в процесс получения новых знаний. Разделение предметов в современной школе давно уже осталось «условным», так как предметные области «Технология» и «Изобразительное искусство» неразрывно связаны между собой, так как иначе учеными прослеживаются взаимосвязи в процессе обучения. Искусство выступает как мощный фактор воздействия на личность человека, способно помочь формировать культуру младших школьников.

В связи с этим, на данных уроках в начальной школе необходимо максимально применять нетрадиционные формы арт-технологий, обеспечивать интеграцию обучающих программ. Использование различных видов искусства в рамках учебно-воспитательного процесса в качестве средств арт-терапии позволит педагогам реализовать профилактику и самокоррекцию негативных психоэмоциональных состояний у детей не только с нормальным уровнем развития, но и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

В области педагогики изобразительного искусства возможности использования искусства рассматриваются как средство саморазвития и самопознания личности, с выделением различных законов воспитательной деятельности и роли искусства в развитии и воспитании, процессах самопознания. В различных исследованиях выделены виды, функции, методы интеграции знаний естественно научных, обществоведческих, технических дисциплин [7].

Анализ литературы по проблемам интегрированного обучения и методики проведения интегрированных уроков показал, что в современной педагогике этому вопросу придается большое значение. Например, в практическом пособии для учителей начальных классов, слушателей ИПК «Технология интегрированного урока» Е.Ю. Сухаревской помещена не только теория технологии интегрированного урока, но и примеры интегрированных уроков окружающего мира в начальной школе с различными предметами [6].

В литературе недостаточно знаний на тему интеграции учебных предметов, в нашей теме мы рассмотрим интеграцию предметных областей «технология» и «искусство», как способ арт-педагогического воздействия на младших школьников.

Воспитательные возможности и нравственно-эстетические ценности искусства в практике образовательных учреждений используются не в полной мере. Искусство, как средство воспитания, в начальной школе реализуется в основном на уроках художественного цикла. Однако, предпочтение отдаётся в узком направлении по каждому предмету: изобразительная грамотность – на уроках «искусства», творческие навыки – на уроках «технологии». Таким образом с одной стороны совершенствуются практические навыки, а с другой – игнорируется воспитательный процесс искусства. Посредством применения арт-педагогических технологий можно обеспечить интеграцию этих учебных предметов, тем самым решить различные педагогические проблемы, психологические особенности детей.

Применение арт-педагогики (по мнению А.Ю. Сметаниной) оказывает эффективное воспитательное воздействие, поскольку базируется на данных современной педагогической

психологии ценностно-деятельностного типа, которая учитывает индивидуальные особенности каждого обучающегося. Большое внимание в рамках этого вопроса уделяется не только развитию практических навыков, но и созданию психологического комфорта при восприятии эстетической деятельности [3].

Сущность арт-педагогике мы определяем как синтез искусства и педагогики, которые должны обеспечивать разработку теории и практики педагогического процесса художественного воспитания через искусство и художественно-творческую деятельность. Особенностью арт-педагогике выступает её развивающий и воспитывающий потенциал, посредством применения средств искусства и художественно-творческой деятельности, которые способствуют развитию умения понимать себя, познавать окружающий мир и нравственность [2].

Уроки технологии считаются специфическими в образовательном процессе. В качестве задач принято выделять: воспитание трудолюбия, уважения к труду и к людям труда, формирование политехнических и трудовых умений, формирование знаний о профессиях.

Данные уроки уникальны и исключительно важны для общего развития младших школьников. Можно выделить ряд ключевых аспектов и особенностей уроков: возможность активизации познавательной деятельности (путем активизации разных форм познания); возможность социальной адаптации личности (посредством формирования практических умений и творческих способностей); возможность гармонизации личности (с учетом личных особенностей, функциональных возможностей ребенка). Данные аспекты существуют в тесной взаимосвязи и играют большую роль для развития ребёнка.

Художественные навыки активно развиваются на уроках искусства. Систематическая работа по изобразительному искусству развивает такие качества личности, как пространственное мышление, острое ощущение цвета, внимание, формирует качества интеллекта, образное и логическое мышление. Занятия искусством положительно складываются на здоровье детей: повышается эмоциональный тонус, возникает положительное отношение к школе, снижается нервозность, тревожность и утомляемость детей, повышается креативность человека, развивается воображение [4].

Урок изобразительного искусства позволяет решать проблему духовного и психофизического здоровья школьников. Рисование способствует развитию ребёнка и связывает между собой такие немаловажные функции, как: зрение, двигательную координацию, речь и мышление; определяет духовное становление и психологическое развитие личности.

На уроках искусства активно используются различные арт-педагогические технологии, направленные на развитие ребенка. Так, например, в рамках изо-терапии (рисунки, лепка) лечебное воздействие оказывается посредством изобразительной деятельности, развивая мелкую моторику, пространственное воображение.

Использование педагогом арт-педагогических методов на уроках трудового обучения и искусства позволяют оказать терапевтическое воздействие на обучающихся через неформальные упражнения, задания и методики, а также способствуют стабилизации эмоционального фона и психокоррекции [1].

Данные предметные области включают в себя использование арт-педагогических методов, но достигнуть наибольшего эффекта и результатов можно в процессе непосредственной интеграции учебных предметов и заданий, реализуемых на уроках.

Универсального способа подбора методов арт-педагогике не существует, однако все методы могут использоваться в определенном сочетании, которое подбирается педагогом индивидуально с учётом конкретной педагогической ситуации для достижения наиболее эффективного

результата. Для того, чтобы выбрать лучшие методы необходимо учитывать ряд факторов: цели, задачи урока и концепция воспитания в целом, возраст детей, индивидуальные особенности рабочей группы, уровень подготовки, содержания, мастерство педагога.

Можно выделить следующие направления методов обучения и воспитания:

- формирование у ребёнка эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование основ художественной культуры;
- овладение ребёнком определёнными художественными средствами выражения;
- организацию коррекционной работы с детьми [1].

Интеграция предметных областей «Технология» и «Искусство» позволит в полной мере оказать арт-педагогическое воздействие на обучающихся единоразово или в комплексе. Для успешной работы и достижения положительных результатов педагог должен использовать на уроках такие упражнения, которые будут направлены на развитие мелкой моторики, пространственного мышления, эстетического восприятия и оказывать влияние на психоэмоциональную сферу ребёнка.

Интеграция – важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, развития творческого потенциала обучающихся, устранения перезагрузки образовательного процесса.

В моей педагогической практике я использую следующие упражнения, направленные на интеграцию учебных предметов «Технологии» и «Искусства».

Упражнение «Необычные птицы».

Включает в себя элементы изо-терапии, лепки, техники «коллаж».

Направлено на развитие эстетического восприятия, мелкой моторики, фантазии, пространственного мышления.

Техника выполнения:

1. На альбомном листе необходимо нарисовать основу птицы или животного.
2. Выбрать макаронные изделия определенной формы и окрасить их гуашью в цвет основы.
3. Приклеить макаронные изделия на основу, дорисовать элементы.

Упражнение «Объемный мир»

Включает в себя элементы изо-терапии, пластилиновой живописи, лепки, бумагопластики, сказкотерапии.

Направлено на развитие мелкой моторики, художественного восприятия, фантазии, слуховое восприятие.

Техника выполнения:

1. Занятие начинается с небольшого рассказа. Педагог читает сказку, делая акцент на различных деталях.

2. Детям сообщается задание: «Вы прослушали рассказ, запомнили особенности, а теперь предлагаем вам нарисовать рисунок по той информации, что запомнили». Затем детям даётся время на выполнение поставленной задачи.

3. После того как рисунок нарисован, предлагается «оживить» картину, добавив объёмные элементы с помощью бумаги, пластилина, других элементов.

Реализация уроков, включающих в себя интеграцию этих учебных предметов, способствует художественно-эстетическому развитию, формированию художественной культуры, художественно-творческих способностей и деятельности, удовлетворять образовательные потребности учащихся и выполнять коррекционно-педагогическую работу.

Педагог, который применяет на уроках интеграцию как способ арт-педагогического воздействия на обучающихся, должен мастерски владеть технологией художественно-коррекционного развития, разбираться в методах арт-терапии и уметь их комбинировать между собой. Это требует высокой квалификации педагога, хорошего знания основ арт-педагогике, а также смежных наук, постоянного творческого поиска, знания индивидуальных особенностей своих воспитанников, их склонностей и интересов.

Abstract. Integration of the subject areas "Technology" and "Art" as a way of art-pedagogical influence on students. The use of art pedagogical technologies in the lessons in a modern school is considered, the analysis of foreign and domestic literature on the problem is carried out, the role of art pedagogical technologies for practical lessons is highlighted. The interrelation of educational subjects "Technology" and "Art", their integration in the conditions of modern educational space is studied. Creative tasks have been developed and applied.

Список литературы

1. Клемяшова, Е. М. Арт-технологии в воспитании младших школьников / Е. М. Клемяшова // Начальная школа. – 2011. – № 1. – С. 58–60.
2. Коньшева, Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей [Электронный ресурс] / Н. М. Коньшева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.: ил. – Режим доступа: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/konusheva.pdf>. – Дата доступа: 20.01.2022.
3. Плотникова, Е. Н. Методические рекомендации для подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Методика преподавания предмета «Технологии» : метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Н. Плотникова. – Евпатория : ПрАт «Евпаторийская городская типография», 2019. – 138 с.
4. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nauchkor.ru/pubs/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-na-urokah-izobrazitel'nogo-iskusstva-5a402eb57966e104c6a3e59e>. – Дата доступа: 17.11.2021.
5. Сметанина, А. Ю. Художественная деятельность как способ духовно-нравственного развития учащихся / А. Ю. Сметанина // Вестник НовГУ. – 2008. – № 3. – С. 18–22.
6. Таранова, Е. В. Арт-педагогика: решение педагогических задач средствами искусства / Е. В. Таранова // Педагогический потенциал искусства: мат-лы Междунар. науч.-пед. конф. – Чебоксары : ЧГПУ, 2009. – С. 50–57.
7. Уматова, А. У. Артпедагогика в системе воспитания младших школьников [Электронный ресурс] / А. У. Уматова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2 (19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/artpedagogika-v-sisteme-vozpitaniya-mladshih-shkolnikov>. – Дата доступа: 15.11.2021.
8. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 2001. – 143 с.

УДК 376.37

Корний В.О.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

**НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ СОГЛАСОВЫВАТЬ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассмотрены направления формирования умения согласовывать существительные с прилагательными у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка. Предложены варианты заданий в рамках каждого направления.

Русский язык как учебный предмет занимает особое место в начальном образовании, так как он направлен на формирование функциональной грамотности детей школьного возраста. Преподаванию русского языка отводится чрезвычайно важное место в общей системе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Это связано с характером и структурой речевого нарушения, с одной стороны, и исключительной ролью речи в психическом развитии ребенка, с другой стороны [4].

В курсе русского языка есть темы, которые вызывают трудности в усвоении как у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, так и у учащихся с нормальным речевым развитием. Одной из таких тем является согласование существительных с прилагательными. Процесс усвоения ребенком навыка согласования прилагательных и существительных сложный; он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. В.М. Павлов говорил о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа [3]. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных и прилагательных. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Динамический стереотип отличается большой устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то употребляет их при соответствии общей системе языка (правильно), а также и при отступлении от языковой системы (неправильно).

Овладение практикой согласования прилагательных с существительными начинается с овладения согласованием этих частей речи в именительном падеже единственного и множественного числа, затем в косвенных падежах, а также формируется умение использовать фразы, построенные на основе согласования, при составлении собственного связного высказывания [2]. В то же время необходимо параллельно работать над развитием словарного запаса учащихся.

В работе по формированию навыков согласования существительных с прилагательными определяется несколько направлений [1]:

- расширение лексики;
- формирование умения изменять существительные по числам и падежам;
- формирование умения изменять прилагательные;
- формирование умения согласовывать существительные с прилагательными.

Работа по расширению лексики предполагает использование заданий, направленных на обогащение словарного запаса, усвоение новых слов, уточнение значения уже усвоенных слов. Обогащение словарного запаса во многом происходит в процессе овладения грамматикой, ее законами. При изучении грамматики, особенно морфологии, происходит не только осознание грамматической структуры, но и более глубокое понимание значения слова. Знакомство с частями речи способствует введению в активный словарный запас учащихся большого количества слов различных категорий. Прежде всего, учащиеся расширяют свой словарный запас за счет лексических и грамматических категорий слов, осваивают грамматические закономерности употребления этих слов в речи [2].

В рамках данного направления учащимся могут быть предложены задания на подбор существительному подходящего прилагательного из предложенного списка; называние ряда слов, которые начинаются на одну и ту же букву; подбор слов на одну тематическую группу; подбор

близких по смыслу слов; нахождение лишнего слова, которое не подходит к остальным; поиск однокоренных слов; объяснение значения каждого слова; решение кроссвордов и др.

Формирование умения изменять существительные по числам и падежам является достаточно важным направлением в коррекционно-педагогической работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Они усваивают представление об имени существительном на основе расширения словарного запаса, о грамматических категориях существительного, учатся изменять существительное по родам, числам и падежам. В процессе работы происходит закрепление в речи непростых конструкций существительного единственного числа, освоение предложно-падежных конструкций единственного числа, закрепление непростых форм множественного числа, образование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

При определении последовательности работы над каждой грамматической формой учитывается комплекс следующих факторов: продуктивность флексий, ударная флексия или безударная, характер ударения в корне слова (подвижное или постоянное, наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании (чередование, беглые гласные и др.) [1].

Работа по формированию умения изменять прилагательные опирается на учет последовательности появления в онтогенезе форм существительных и прилагательных.

Формирование словоизменения прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи осуществляется в более поздние сроки, когда дети в основном овладели системой словоизменения существительных, так как прилагательные «принимают» то или иное грамматическое значение, ту или иную форму в зависимости от формы существительного [2]. Данное направление включает задания на образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных, образование сравнительной степени имен прилагательных, образование прилагательных с ласкательным значением.

Работа по согласованию прилагательного с существительным проводится сначала в словосочетаниях, далее – в предложениях различной структуры, позднее в связной речи. Составляя различные словосочетания, предложения по описанию различных действий, по содержанию картин, дети готовятся к связному высказыванию [1]. Данное направление включает задания на согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа: формы мужского рода, формы женского рода, формы среднего рода, согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа: в беспредложных конструкциях; в предложных конструкциях; согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа: в беспредложных конструкциях; в предложных конструкциях.

Большинство детей успешно овладевают навыками согласования существительных с прилагательными. Но эта работа является сложной для учащихся с тяжелыми нарушениями речи и требует длительного времени.

Специфическим отличием при обучении этому материалу является то, что на примере согласования учащиеся осваивают условия, определяющие правильность построения словосочетания: слова в словосочетании, должны быть связаны по смыслу и грамматически [2].

Важным направлением, создающим полноценную основу для результативности представленных выше направлений, является *развитие мышления и мыслительных операций*. Развитие мышления учащихся с тяжелыми нарушениями речи происходит посредством различных комплексов упражнений, дидактических игр. Работа на развитие мышления и мыслительных

операций включает такие задания, как составление предложений, исключение лишнего, поиск аналогов, придумывание недостающих частей рассказа, логические загадки и задачи.

Задания в рамках описанных направлений могут быть предложены на карточках, в рабочей тетради, на доске. Выполнение заданий может осуществляться в индивидуальной форме или работе в парах.

Проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в рамках обозначенных направлений позволит подготовить их к усвоению материала по русскому языку и обеспечит эффективное формирование умения согласовывать существительное и прилагательное.

Abstract. Carrying out corrective and pedagogical work with students with severe speech disorders within the framework of the indicated directions will allow them to prepare for the assimilation of material in the Russian language and will ensure the effective formation of the ability to coordinate the noun and adjective.

Список литературы

1. Купалова, А. Ю. Методические рекомендации к учебному комплексу В. В. Бабайцевой : Русский язык. Теория. Русский язык. Практика. Русская речь. 5 класс / А. Ю. Купалова [и др.]. – М. : Дрофа, 2001. – 224 с.
2. Ладыженская Т. А. Практическая методика русского языка : 5-й кл. : кн. для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1995. – 286 с.
3. Павлов, В. М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования / В. М. Павлов ; отв. ред. В. Г. Адмони. – Л. : Наука : Ленингр. отд-ние, 1985. – 299 с.
4. Русский язык : Практика. Сборник задач и упражнений : учеб. пособие для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений / Сост. А. Ю. Купалова ; науч. ред. В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1992. – 255 с.

УДК 376.37

Крушинская А.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности понимания и употребления предлогов детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выделяются и описываются особенности использования предлогов детьми с общим недоразвитием речи на всех уровнях речевого развития.

Дошкольный возраст представляет собой период, когда начинается всестороннее развитие и формирование личности. Речь, являясь главным средством общения со взрослыми и со сверстниками, к концу дошкольного возраста становится подлинным средством взаимодействия. При этом важным условием является сформированность у ребенка всех звеньев речи. При нарушениях всех компонентов речи у детей наблюдается общее недоразвитие речи, характеризующееся наличием ошибок в том числе и на лексико-грамматическом уровне – при понимании и употреблении предлогов.

Цель статьи: выделить и описать особенности понимания и употребления предлогов детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на всех уровнях речевого развития.

Изучением предлогов занимались Д.Э. Розенталь [4], Л.В. Щерба [9] и др. Д.Э. Розенталь дает следующее определение предлога: «Предлог – это служебная часть речи, которая выражает различные отношения между формами имени и другими словами в словосочетании и предложении» [4]. В русском языке предлоги предназначены не для называния предметов, признаков, действий, а для развития, дополнения, усиления значения слов. Все предлоги связаны с формой падежа, без которой они не могут употребляться.

По строению предлоги делятся на простые и составные. Простые состоят из одного слова, к ним можно отнести следующие предлоги: «кроме», «над», «от», «на», «с». Составные предлоги состоят из двух либо трех слов: «из-за», «несмотря на», «в отличие от» [5]. По своему происхождению предлоги делятся на первообразные и производные. Предлоги бывают не только однозначные, но и многозначные, когда и один и тот же предлог имеет различные значения. К однозначным предлогам можно отнести следующие: «по», «с». К многозначным предлогам можно отнести предлог «при». Например, «жить при станции» (где?) – этот предлог выражает пространственные отношения, «жить при царе» (когда?) – в данном случае предлог выражает временные отношения.

Предлоги применяются для выражения многообразия отношений между объектами окружающей действительности, а также для достижения сочетаемости слов и словосочетаний. Предлоги можно разделить на несколько групп, каждая из которых выражает различные отношения:

- *пространственные* указывают на место совершения действия, например, «жить в городе»;
- *временные*, предназначены для указания времени совершения действия, например, «заниматься с утра до вечера»;
- *объектные* указывают на объект, на которое направлено действие, например, «рассказать о друзьях»;
- *причинные* показывают причину какого-либо действия, например, «бледнеть от страха»;
- *целевые* указывают на цель действия, например, «отдать в ремонт»;
- *образа действия* демонстрируют то, каким образом происходит действие, например, «налить через край».

Первыми предлогами, которые появляются в речи, являются предлоги, используемые для обозначения пространственных отношений. А с развитием речи они все больше детализируются. Как только дети усвоили предлоги данной группы, они начинают усваивать и употреблять предлоги и в других значениях: времени, цели, причины и т.д. [2].

У детей с нормальным речевым развитием можно выделить следующий порядок употребления предлогов. В период с 1 года 1 месяца до 2 лет предлог в речи детей опускается, например, «положи мяч стол». В возрасте 2 лет предлог при употреблении падежа со значением места опускается, например, «лежит сумке». К 2,5 годам детьми употребляются родительный падеж с предлогами «у», «из», «со» со значением направления: «из дома»; творительный падеж со значением совместности действий с предлогом «с»: «с мамой»; предложный падеж, который указывает на место с предлогами «на», «в»: «на столе». Для возраста 2,5–3 года характерно употребление родительного падежа с предлогами «для», «после»: «для мамы», «после дождя»; винительного падежа с предлогами «через», «под»: «через речку», «под стол». В возрасте 3–4 лет дети начинают употреблять родительный падеж для обозначения предела с предлогом «до»: «до леса», а также предлог «вместо»: «вместо брата» [7].

Согласно сведениям Н.А. Стародубовой, из 22 наиболее часто встречающихся в речи детей предлогов чаще всего используются предлоги «у», «в», «на», «с». Реже используются предлоги, указывающие на местонахождение предмета или направление движения: «над», «между», «через», «до». Предлоги «под», «перед», «около», «о» дети практически не используют [6].

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне. Эти нарушения возникают при нормальном слухе и интеллекте [3]. Р.Е. Левина выделяет 3 уровня речевого развития. Опишем особенности использования предлогов детьми, находящимися на разных уровнях речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется почти абсолютным или абсолютным отсутствием речи. Для этого уровня характерно не понимание детьми значения предлогов. Возрастают речевые возможности детей на II уровне речевого развития. На этом уровне в своей речи дети используют простые предлоги [8]. Так, при употреблении в речи предложных конструкций, часто предлоги могут опускаться детьми, но при этом существительные употребляются в исходной форме («книга идет то» – книга лежит на столе); иногда возможна замена одного предлога другим («гриб ляжет на далевим» – гриб растет под деревом). Значения предлогов дети могут различать только в хорошо знакомых ситуациях.

Для III уровня речевого развития характерно наличие развернутой фразовой речи, но в которой еще могут присутствовать лексико-грамматические и фонетико-фонематические недоразвития. У детей наблюдается большое количество ошибок в использовании простых и сложных предлогов [3]. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерен период, в течение которого все предлоги опускаются. В дальнейшем эти предлоги появляются при недостаточно развитом глагольном управлении. Возникают трудности у детей, при усвоении значения предлогов цели, времени, отношения к объектам. Из-за этого дети долго могут то опускать предлог, то его употреблять [2].

Бывают случаи, когда дети на месте предлогов произносят гласные [а], [у], [и]. Дети тем самым опускают согласный звук предлога, а сохраняют только «вокальную» часть: вместо «не» может употребляться [а], вместо «из» [и] и вместо «в» [у]. Чаще всего на месте предлога может быть некий аморфный предлог, который является общим для многих предложных конструкций, в котором дети как бы оставляют место для вспомогательного слова-предлога. Этому предлогу предстоит развиваться из аморфного предлога вокала: «акамани» (из кармана), «атуи» (на стуле), «акаёку» (под клеенкой) [1].

Кроме выше описанных уровней выделяется еще одна категория детей, и определяется она как IV уровень речевого развития – нерезко выраженное недоразвитие речи. Для детей этой категории характерны незначительные нарушения всех компонентов языка. В грамматическом оформлении речи можно выявить ошибки, связанные с неправильным использованием предлогов: выглянул из-за двери – «выглянул и двери», упал со стола – «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо «между столом и стулом» [3].

Таким образом, предлоги также, как и другие части речи, играют важную роль в речи ребенка. По своей характеристике предлоги делятся на разные группы. Каждая группа помогает выражать различные отношения между словами в предложениях и словосочетаниях. В норме речевого развития дети сначала овладевают предлогами, выражающими пространственные отношения, а уже потом предлогами, выражающими и другие значения. При общем недоразвитии речи наблюдаются ошибки как в понимании, так и употреблении предлогов на всех уровнях речевого развития. Данные особенности препятствуют усвоению отношений, выраженных в

словосочетаниях и предложениях, и делают речь ребенка аграмматичной, что подтверждает необходимость организации и проведения специальной коррекционной работы в данном направлении.

Abstract. Thus, pretexts, like other parts of speech, play an important role in the speech of the child. By their characteristics, prepositions are divided into different groups. Each group helps to express different relationships between words in sentences and phrases. In the norm of speech development, children first master pretexts expressing spatial relations, and only then pretexts expressing other meanings. With the general underdevelopment of speech, errors are observed both in the understanding and use of pretexts at all levels of speech development. These features prevent the assimilation of relations expressed in phrases and sentences, and make the speech of the child agrammatic, which confirms the need to organize and carry out special corrective work in this direction.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
2. Ковайкина, Е. В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи / Е. В. Ковайкина // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 54–59.
3. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2006. – 703 с.: ил.
4. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
5. Русский язык : учеб. пособие для 7 класса учрежд. общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т. Н. Вольнец [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – 239 с.
6. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
8. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
9. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность: сборник работ / Л. В. Щерба, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.

УДК 376.37

Курган К.Н.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности памяти у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Раскрываются возможности уроков литературного чтения для развития памяти у учащихся названной категории, перечисляются приемы для развития памяти.

Необходимым условием психологической готовности ребенка к обучению в школе является определенный уровень его умственной зрелости. Должны быть сформированы многие психические познавательные процессы, в том числе и память. Владение различными приемами запоминания материала является обязательным условием успешного обучения ученика в школе, поскольку на уроках по учебным предметам «Математика», «Русский язык», «Человек и мир» и др. учащиеся получают новые знания, у них формируются новые умения. Но само по себе узнавание информации не обеспечивает его последующего использования, здесь важную роль играет возможность сохранения и последующего воспроизведения знаний и умений, а это обеспечивается памятью. То есть память позволяет учащимся накапливать личный опыт, и в дальнейшем его применять, как на уроках, так и во внеучебное время.

Память, как познавательный процесс, в младшем школьном не должна быть только механической. Чем старше ребенок, тем большее количество материала он запоминает благодаря опосредованной памяти [4]. Характеризуется это тем, что для запоминания ребенком материала используются определенные предметы или знаки, которые позволяют ему лучше запомнить предлагаемый материал. Ценность этого вида памяти и в том, что она связана с мышлением, являясь первой ступенькой формирования образного мышления, обобщения. При переходе в младший школьный возраст изменяется не только объем запоминаемого материала, но и его характер. Если в возрасте 5 лет ребенку легче запоминать образы предметов, картинки с помощью образной памяти, то в более старшем возрасте 6–7 лет ребенок может запомнить представленный материал с помощью вербальной памяти. Большое значение имеет и скорость запоминания ребенком материала. Чем быстрее ребенок будет запоминать предлагаемый педагогом материал, тем выше будет его уровень развития памяти и уровень психического развития необходимого для обучения в школе [4].

У детей с тяжелыми нарушениями речи часто наблюдается сочетание стойкого речевого нарушения с различными нарушениями психической деятельности: незрелостью эмоционально-волевой сферы, низкой работоспособностью, неустойчивостью внимания, недостатками памяти, неспособностью к запоминанию и актуализации имеющихся знаний, низким уровнем самоконтроля, снижением мотивации к учебной деятельности. Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обуславливает некоторые специфические особенности памяти. Нарушение речи детей влияет на развитие зрительной и слуховой памяти. Проявляется это в замедленном темпе усвоения, непрочности сохранения и неточности воспроизведения. Помимо перечисленных недостатков памяти следует отметить также несовершенство их памяти, обусловленное переработкой воспринимаемого материала. Недоразвитие речи мешает детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале. При воспроизведении рассказов дети повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений. С трудом запоминают внутренние логические связи и отношения или же просто не вычлениают их. Также плохо понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Характерной особенностью детей с речевыми нарушениями является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда им вслух читают рассказ, они стараются запомнить отдельные фразы, но не вникают в его содержание. Словарный запас учащихся с нарушением письменной речи ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, характеризуется неточностью значений, трудностями актуализации словаря [1; 3].

Одним из важнейших предметов в начальной школе являются уроки литературного чтения. В ходе учебной деятельности на уроках литературного чтения дети осмысливают материал,

анализируют его, синтезируют, сопоставляют, сравнивают с ранее прочитанным, пройденным материалом, и, тем самым, тренируют свою образную память и логическое мышление, что очень важно для их умственного развития.

Уроки литературного чтения предоставляют широкие возможности для тренировки памяти младших школьников. Учитель может обучать приемам и средствам запоминания, смысловой группировке материала, составлению и использованию плана текста, как смысловой опоры запоминания, выделению своеобразных опорных пунктов для запоминания, соотнесению, сопоставлению, связыванию отдельных частей. Все это будет содействовать не только развитию и усовершенствованию памяти, но способствовать общему интеллектуальному развитию учащегося, повышению культуры его речи.

Для обеспечения успешности формирования умения пересказывать текст учащиеся с тяжелыми нарушениями речи должны подкреплять свой пересказ демонстрацией действий, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками. На начальных этапах обучения в виду сложности данного вида работы для учащихся педагог использует дополнительные приемы, активизирующие их речь школьников и заинтересованность. К таким приемам можно отнести:

1) *составление плана*, включающее в себя разбивку материала на части, группировку мыслей и выделение смысловых опорных пунктов. Деление текста на смысловые части является важнейшим приемом осмысленного запоминания. Это деление требует сложной мыслительной деятельности, представляющее для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи значительную трудность. Учащиеся I класса составляют план в виде последовательного ряда картин, учащиеся II–V класса наряду с картинным планом составляют логический и цитатный планы. Запись названий частей рассказа является опорой для его воспроизведения. Дети, таким образом, учатся запоминать не только отдельные факты, события, но и связи между ними.

2) *соотнесение содержания разных частей текста друг с другом* – использование данного приема способствует лучшему запоминанию литературного произведения, как на содержательном, так и на смысловом уровнях, а качественное понимание литературного произведения способствует осознанному его запоминанию;

3) *использование образов или наглядных представлений* ориентировано на активное использование зрительного анализатора, как ведущего при познании окружающего мира. С одной стороны, благодаря данному приему формируются чувственные образы и понятия, с другой, обеспечивается переход от конкретных образов к абстрактному мышлению;

4) *показ художественных произведений движениями рук или туловища* – совокупность движений и проговаривание ускоряет запоминание текста. С одной стороны, использование данного приема поддерживает интерес к процессу запоминания текста, с другой стороны, позволяет ребенку в дальнейшем быстрее припомнить текст.

5) *пересказ текста* – пересказывая художественные произведения своими словами, ребенок не только учится правильно говорить, но и тренирует свою память. Эффективным видом работы является пересказ от первого или третьего лица (творческий пересказ). Он является более сложным, но и более интересным, развивает образную память и воображение.

Таким образом, учащиеся младшего школьного возраста на уроках литературного чтения учатся быстро, точно и много запоминать, уметь хранить информацию, своевременно ее использовать. Они приобретают возможность осмысленно запоминать предлагаемый материал, выделяя в нем содержательные отношения и смысловые элементы. Использование различных приемов: составление плана, соотнесение содержания разных частей текста друг с другом,

использование образов или наглядных представлений, показ художественных произведений движениями рук или туловища, пересказ текста и др. – способствуют развитию у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи достаточно высокого уровня мнемических действий.

Abstract. This article discusses memory features of students with severe speech disorders. The possibilities of literary reading lessons for the development of memory in students of this category are revealed, techniques for the development of memory are listed.

Список литературы

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 1990. – 219 с.
3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 202 с.
4. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2013. – 336 с.

УДК 373.3-376.4

Левкевич Е.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией и общим недоразвитием речи. Раскрыты причины возникновения нарушений связной речи, описана методика изучения уровня сформированности связной речи, которую можно применять при обследовании детей с дизартрией и общим недоразвитием речи.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [9].

При дизартрии в дошкольном возрасте у детей могут наблюдаться такие особенности, как: повышенная эмоциональная возбудимость; истощаемость центральной нервной системы; двигательная беспокойность, склонность к раздражительности, суетливости, колебаниям настроения, часто проявляется непослушание и грубость. Моторика детей отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников по ловкости и точности движений, неловки в навыках самообслуживания, готовность руки к письму развивается с задержкой, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, в школьном возрасте наблюдается плохой почерк. Отмечаются также нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой умственной работоспособности, нарушений внимания, памяти. Кроме представленных выше особенностей, для детей с дизартрией характерны и существенные трудности становления связной речи.

Связная речь – это не только умение правильно построить предложение. Ребенку необходимо научиться рассказывать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом.

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, то есть овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ [6].

Проблемой развития связной речи у детей занимались В.И. Тихеева [9], Н.С. Жукова [5; 6], В.П. Глухов [4], Т.А. Ткаченко [10] и другие.

На практике, как правило, дизартрия у детей часто сочетается с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), поэтому рассмотрим особенности развития связной речи в зависимости от уровня речевого развития.

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя [1]. При этом отмечается нарушение формирования как произносительной, так и смысловой сторон речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными формами речевых нарушений (дизартрия, ринолалия, алалия, афазия).

Цель статьи – описать особенности связной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией и ОНР.

Типичным для всей группы детей с дизартрией и ОНР является: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, дефекты произношения и фонемообразования, выраженный аграмматизм, специфические нарушения слоговой структуры слов [3]. На основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы, в зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития (Р.Е. Левина [8]).

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь почти полностью отсутствует.

На втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым о знакомых явлениях окружающей жизни по картинке. Связной речью практически не владеют.

Наиболее распространен у детей пяти-шестилетнего возраста с дизартрией и ОНР третий уровень речевого развития. Есть развернутая фразовая речь, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (рассказы по серии картин, описание, пересказ и другое) [8].

Нарушение последовательности и связности изложения, смысловые пропуски, низкий уровень используемой фразовой речи наиболее характерны для высказываний старших дошкольников с дизартрией и ОНР. Исходя из этого, формирование связной монологической речи старших дошкольников приобретает первостепенное значение в общем комплексе логопедических

мероприятий. Работа по развитию лексических и грамматических средств языка у детей должна быть направлена на полноценное овладение детьми монологической речью.

Этиология нарушения связной речи при дизартрии и ОНР разнообразна и может быть обусловлена как наследственной предрасположенностью, так и социальной средой. Неблагоприятные воздействия на плод в течение внутриутробного периода развития, в период родов и в первые годы жизни ребенка часто сказываются на речевом развитии ребенка. К экзогенным причинам относят хронические и инфекционные заболевания матери, токсикозы, отравления, травмы, недостаток питания во время беременности, гипоксия плода, резус конфликт родителей и тому подобное. В натальный период опасность вызывают асфиксия, родовые травмы, инфицирование. А в постнатальный период – инфекционные болезни, заболевания центральной нервной системы, черепно-мозговые травмы, отравления лекарственными препаратами, табаком, алкоголем, наркотиками [5].

Неблагоприятная речевая среда, дефицит внимания и общения еще больше тормозят течение речевого развития. В результате действия комплекса повреждающих факторов различного периода, наступает поражение головного мозга на разных уровнях, что напрямую отражается на становлении и развитии связной речи.

Для изучения уровня сформированности связной речи можно использовать методику В.П. Глухова бальной оценки исследования уровня связной речи детей 5-6 лет, которая включает следующие серии заданий [4]:

- составление предложений по отдельным картинкам;
- составление предложения по 3 картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Таким образом, анализ литературы позволил определить, что проблема развития связной речи является одной из самых актуальных в логопедии. В данный момент, в связи с увеличением количества детей с дизартрией и ОНР, большое внимание уделяется разработке наиболее эффективных методов и приемов логопедической работы с данными категориями детей.

Важнейшим условием успешного обучения детей с дизартрией и ОНР в школе является своевременное устранение трудностей связной речи в дошкольном возрасте, что предполагает развитие монологической и диалогической речи. Качественная реализация задач развития связной речи детей возможна только на основе комплексного подхода, то есть взаимодействия всех педагогов и специалистов учреждения дошкольного образования.

Abstract. The most important condition for successful education of children with dysarthria and MRI in school is the timely elimination of difficulties of coherent speech in preschool age, which implies the development of monological and dialogical speech. The qualitative realization of the tasks of developing coherent speech of children is possible only on the basis of an integrated approach, that is, the interaction of all teachers and specialists of a preschool education institution.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 9. – С. 58–65.
2. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1996. – 420 с.
3. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи / А. М. Гвоздев. – М.: Академия, 1991. – 211 с.

4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
5. Жукова, Н. С. Логопедия : преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
6. Жукова, Н. С. Формирование устной речи / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 1994. – 328 с.
7. Зарубина, Н. Д. Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. – М. : Русский язык, 1997. – 308 с.
8. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 1968. – 85 с.
9. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 111 с.
10. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Детство-пресс, 1999. – 215 с.

УДК 376.37

Липская Б.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

НАПРАВЛЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается значение пространственных представлений в развитии ребенка, описано состояние пространственных представлений у лиц с нарушениями речи. Представлены виды диагностических заданий для исследования состояния сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из необходимых условий гармоничного развития ребёнка является способность к ориентировке в пространстве. Пространственные представления являются важнейшей составляющей психической деятельности человека, а их формирование – необходимой предпосылкой игровой, трудовой и учебной деятельности. Пронизывая все сферы взаимодействия ребёнка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Формирование пространственных представлений совершенствуются во взаимосвязи с развитием моторики, элементарных предметных действий и речи при условии активности самого ребёнка и правильно организованной деятельности [3].

Проблема освоения окружающего пространства, ориентировки в нём приобретает особую актуальность, так как умение практически ориентироваться в пространстве и понимание пространственных отношений между окружающими предметами является одним из важнейших условий успешного обучения в дальнейшем [3].

Формирование пространственных представлений у младших школьников способствует развитию восприятия, памяти, внимания, выработке математических понятий. Основой умственного развития младшего школьника является формально-логическое мышление, которое, в свою очередь, формируется на основе развитого наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Так же на процесс постепенного формирования пространственных представлений огромное значение оказывает состояние речи, которая помогает назвать необходимый признак,

сопоставить их между собой. Рассматривая процесс формирования пространственных представлений можно отметить, что это сложный процесс, который осуществляется системно и в определенной последовательности.

Развитие пространственных представлений начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем умственного развития ребенка. Оно зависит от уровня развития и чувствительности анализаторных систем ребенка, состояния познавательной и лингвистической окружающей среды, уровня реализации ведущей деятельности для ребенка, а также от учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения. В процессе развития пространственных представлений у детей происходит постепенный переход от пространственного восприятия, которое характеризуется тем, что ребенок может действовать в наглядно обозримом пространстве, к действиям по представлениям. Постепенно, по мере развития мышления и речи на основе представлений развиваются пространственные понятия [6].

К моменту поступления в школу ребенок, как правило, уже различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя. В младшем школьном возрасте в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам (письму, математике, на уроках изобразительного искусства, труда, физической культуры), а также в средней и старшей школе (в процессе обучения геометрии, черчению, географии) происходит дальнейшее развитие пространственных представлений детей о величине, протяженности, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях по сторонам своего тела и т.д. [5].

Поэтому сформированные пространственные представления у учащихся I класса важны для их дальнейшего успешного обучения. Однако, в результате некоторых причин, наблюдается недоразвитие пространственных представлений, что в дальнейшем сказывается на формировании устной речи, процесса письма, изобразительных умений, математических знаний и умений, счетной деятельности; овладении навыками чтения; проведении работы на уроке и занятии. Помимо этого нарушение формирования пространственных представлений влияет на развитие словесно-логического мышления, препятствует полноценному восприятию, затрагивает всю познавательную деятельность в целом.

Недостаточная сформированность пространственных представлений напрямую влияет на уровень интеллектуального развития детей, а к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками [1].

Процесс развития восприятия пространства у детей с общим недоразвитием речи, по мнению Е.А. Афанасьевой [2] и М.Ф. Фомичевой [2], протекает медленнее, чем у сверстников с нормой речевого развития и характеризуется:

- недостаточной сформированностью переработки зрительной информации;
- трудностями в дифференциации понятий «право-лево», в «схеме тела» как своего, так и находящегося напротив;
- сниженной ориентировкой на плоскости (лист бумаги);
- значительными трудностями в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций пространственного значения.

В результате исследований, проведенных А.П. Вороновой [4], было выявлено, что среди 225 обследованных первоклассников у 68 имелись значительные нарушения устной речи. Среди них у большей половины наблюдались сложности в осмыслении простейших пространственных

представлений. Учащиеся с общим недоразвитием речи на I ступени общего среднего образования:

- с затруднениями ориентируются на листе бумаги – не соблюдают строку (32 %);
- пишут буквы зеркально (19 %);
- не могут расположить в тетради материал в заданном порядке, изменяют величины объектов при их изображении, сдвигают их вправо или влево (24 %).

Цель исследования – подобрать диагностические задания для исследования состояния сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

В рамках исследования пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи необходимо изучить следующие умения:

- ориентироваться в схеме собственного тела;
- ориентироваться в окружающем пространстве относительно собственного тела;
- определять пространственные отношения между предметами;
- ориентироваться на листе бумаги.

Каждое из перечисленных умений представляет собой отдельное направление обследования пространственных представлений и предполагает наличие определенных диагностических заданий. Умение словесно обозначать пространственные отношения входило в каждое из вышеперечисленных направлений как обязательный компонент.

С целью выявления сформированности умений *ориентироваться в схеме собственного тела* можно использовать следующие задания:

- показ частей тела на себе;
- называние пространственных отношений частей тела;
- показ частей тела на игрушке или изображении;
- определение положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга («Что выше плечо или локоть, плечо или ладонь, локоть или ладонь?»);
- определение частей собственного тела по вертикальной оси («Что находится над туловищем, над ногами, под туловищем»);
- определение частей тела впереди и сзади;
- простая ориентировка: «Подними левую руку (начинать с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу»;
- сложная ориентировка: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз»;
- словесное обозначение пространственного расположения частей;
- демонстрация на изображениях/игрушках правой и левой сторон;
- показ правой и левой руки;
- показ правой или левой рукой заданных предметов;

С целью выявления сформированности умения *ориентироваться в пространстве относительно собственного тела* можно использовать следующие задания:

- расположение предметов в заданных местах;
- определение и называние месторасположения предметов от себя (справа, слева, внизу, вверху);

- показ и называние заданных направлений предметом (вперед, назад, вверх, вниз, вправо, влево);
- прохождение в определенном направлении (вперед; назад; влево; вправо; направо, повернуться и пройти назад; налево, вперед, направо; направо, налево, вперед) по словесной инструкции.

С целью выявления сформированности умения определять *пространственные отношения между предметами* можно использовать следующие задания:

- перемещение предмета по вербальной инструкции (в, на, над, под, справа от коробки, слева от коробки, перед коробкой, за коробкой);
- словесное обозначение расположения предмета;
- определение взаиморасположения двух предметов и называние пространственных отношений между ними.

С целью выявления сформированности умений *ориентироваться на листе бумаги* можно использовать следующие задания:

- нахождение заданного изображения среди других по заданным ориентирам;
- называние расположения рисунка относительно других;
- определение рисунков, находящихся в заданной стороне по словесной инструкции;
- называние предметов, находящихся в определенной стороне от заданного;
- расположение раздаточного материала на листе бумаги (треугольник-в левый верхний угол, справа от треугольника-круг, справа от круга-квадрат);
- называние расположения фигур на листе бумаги (треугольник-левый верхний угол, круг-посередине, овал-правый верхний угол, квадрат-нижний правый угол, прямоугольник-нижний левый угол);
- изображение геометрических фигур на листе бумаги (круг в центре листа, справа от круга квадрат, слева от круга прямоугольник, над кругом овал, под кругом квадрат);
- словесное обозначение пространственного расположения геометрических фигур на листе бумаги;
- изображение линий по словесной инструкции с целью получения узора («Графический диктант»).

Таким образом, диагностические задания по перечисленным направлениям позволят получить полное представление об уровне сформированности пространственных представлений, позволят выделить основные затруднения, которые отмечаются у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. На этой основе возможно выделение направлений коррекционно-педагогической работы, определение коррекционно-развивающих задач для их решения как на коррекционных занятиях, так и уроках.

Abstract. Full-fledged development is impossible without formed spatial representations. In order to carry out effective correctional work, it is necessary to diagnose the formation of spatial representations, the elements of which are presented in this article.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Афанасьева, Е. А. Овладение пространственными представлениями как основа усвоения предложно-падежных конструкций детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е. А. Афанасьева,

М. Ф. Фомичева // Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. научн. ст. Межрегион. науч.-практ. конф. / МГПУ ; редкол.: О. Г. Приходько (гл. ред.), А. С. Павлова, А. В. Миронова. – М. : МГЛУ, 2019. – С. 20–27.

3. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.

4. Воронова, А. П. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи / А. П. Воронова. – СПб. : Образование, 1994. – 86 с.

5. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

6. Пиаже, Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М. : Иностранная литература, 1963. – 448 с.

УДК 376.37

Лис О.А., Павлючик Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны причины нарушений формирования связной речи, их проявления. Представлены разнообразные методы и приемы развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Связная речь представляет собой речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи [1]. Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Практика показывает, что самостоятельно без специального обучения дети не могут овладеть таким сложным видом речевой деятельности, как контекстная, описательно-повествовательная речь, так как психологически она считается более сложной, чем разговорно-обиходная речь.

Выделяют две основные формы речи – диалог и монолог. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Ее формирование влияет на развитие мышления, эмоционально-волевой сферы, эстетическое и нравственное развитие. Полноценное развитие всех сторон мыслительной деятельности практически невозможно без участия речи, так как речь организует, планирует и регулирует как речевые, так и практические действия. Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и

синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем [2].

Цель исследования – выделить методы и приемы развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В своей работе Л.Ф. Спирина [5] выделяет две группы учащихся с тяжелыми нарушениями речи с разными проявлениями связной речи. У первой группы отмечается достаточный объем словаря и набор синтаксических конструкций, однако отсутствует связность речи. У детей отмечаются затруднения в передаче содержания текста. У учащихся второй группы связная речь характеризуется более высоким уровнем сформированности. Дети составляют простые и некоторые виды сложных предложений, но испытывают затруднения в объединении предложений в целостный рассказ.

Несформированность связной речи приводит к существенным затруднениям в усвоении учебной программы на I ступени общего среднего образования. В процессе обучения можно наблюдать у детей ошибки в окончаниях («много конфет» – «много конфетов»), замены суффиксов («велосипедист» – «велосипедник»). Ребенок плохо различает близкие по звучанию звуки («зубр» – «зобр»). При общении детям сложно поддержать тему разговора, сложно рассказать о каких-либо пережитых событиях, есть сложности в описании окружающих предметов. Все эти ошибки указывают на необходимость целенаправленного развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Для развития связной речи используются три группы методов: наглядные, словесные и практические.

Группа наглядных методов представляет собой методы (иллюстрация, демонстрация, наблюдение), при которых используют демонстрационный материал, иллюстрации, наблюдения во время прогулки и т. п. Дети быстро устают и теряют интерес к работе, поэтому данные методы позволяют решить проблему быстрой утомляемости. Данная группа методов используется как дополнительная при развитии связной речи. Использование наглядного материала представляет собой опору для составления предложений или рассказов. Особо значимы подобные материалы на начальных этапах обучения, когда у учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточность словесно-логического мышления и трудности логической памяти. Примером использования наглядного метода как дополнительного может быть такое упражнение, как «Рассказ по сюжетной картинке». Учащийся рассматривает картинку, на которой изображен какой-то сюжет. Педагог начинает рассказ по этой картинке и затем просит учащегося продолжить его. С целью усложнения задания можно попросить сначала перечислить объекты, которые изображены на картинке, а затем составить рассказ. Благодаря таким упражнениям ребенок постепенно будет овладевать связной речью.

Группа словесных методов – это методы (рассказ, объяснение, работа с книгой), при которых ребенок должен использовать речь, т.е. читать, рассказывать, пересказывать рассказы, составлять рассказы. Для эффективности использования группы словесных методов применяются дополнительно наглядные методы. Словесные методы могут быть реализованы с помощью различных приемов: ответы на вопросы педагога в свободной форме; ответы на вопросы о сюжетной картинке; описание предмета, составление рассказа на свободную или заданную тему; пересказ прослушанного текста; формулирование вопросов к тексту, продолжение рассказа и т.д.

Большое значение для развития связной речи играет умение строить предложения. К.В. Комаров выделяет следующие виды заданий для формирования данного умения: дать краткий ответ на вопрос; назвать предметы и действия; составить простые нераспространенные и

распространенные предложения по картинке; ответить на вопросы; составить предложения на основе показа предметов, по аналогии, на заданную педагогом тему, по опорным словам или словосочетаниям; распространить и сократить предложения [4].

Группа практических методов представляет собой универсальный метод для закрепления знаний и умений. К этому методу относятся различные инсценировки, ролевые, дидактические игры и упражнения и т. п. Как пример использования данной группы методов может быть инсценировка какого-нибудь стихотворения, рассказа или сказки. Для этого выбирается знакомое учащимся по содержанию и доступное для использования в речи произведение. Например, учащиеся проводят инсценировку «Сказки о рыбаке и рыбке». Первоначально распределяются роли. Каждый учащийся проигрывает свою роль отдельно, используя не только вербальные, но и невербальные средства, проявляя соответствующие эмоции. Если детям что-то не понятно, используется объяснение. Среди практических методов чаще всего используются упражнения.

Для эффективности процесса развития связной речи необходимо соблюдать следующие условия:

- повышение языковой и речевой мотивации;
- проведение работы над последовательностью и композицией высказывания;
- четкая формулировка инструкции задания;
- постепенное расширение речевого материала и его усложнение;
- переход от составления связного высказывания с использованием наглядности к высказываниям с опорой на предшествующий опыт и от него к самостоятельным устным и письменным работам на основе контекста;
- самостоятельное построение учащимися связного высказывания;
- формирование монологической речи в единстве с работой над разговорной речью [3; 4].

Таким образом, связная речь выполняет важнейшие социальные функции. Практика показывает, что самостоятельно без специального обучения учащиеся с тяжелыми нарушениями речи не могут овладеть связной речью. Системное использование наглядных, практических и словесных методов позволит сделать данный процесс эффективным.

Abstract. Coherent speech performs the most important social functions. Practice shows that students with severe speech disorders cannot master coherent speech on their own without special training. Systematic use of visual, practical and verbal methods will make this process effective.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 253 с.
2. Грицук, М. Н. Развитие связной речи / М. Н. Грицук. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2018/12/23/razvitie-svyaznoy-rechi>. – Дата доступа: 10.01.2021.
3. Демиденко, С. А. Методика преподавания русского языка (специальная) / С. А. Демиденко. – Челябинск : ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 70 с.
4. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 223 с.
5. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. – М. : Просвещение, 1976. – 112 с.

Ляховец О.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В данной статье описаны такие нарушения речи, как дисграфия и дислексия у учащихся младшего школьного возраста. Перечислены некоторые причины данных нарушений, приемы для проведения обследования чтения и письма у детей. Представлены этапы коррекционной работы в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи детям, имеющим нарушения чтения и письма.

Для формирования успешной личности человеку еще в детстве необходимо овладеть языком – правильной устной и грамотной письменной речью. Для этого необходима слаженная работа родителей и педагогов, в частности учителя-дефектолога, особенно если у ребенка есть нарушения речи. Дети в дошкольном возрасте овладевают необходимым словарным запасом, грамматическими формами, готовятся к овладению звуковым и морфемным анализом слов. Однако у детей с речевой патологией данные процессы развиваются медленнее, из-за чего в младшем школьном возрасте у них возникают проблемы с письмом, которые часто сопровождаются проблемами с чтением. Дети не могут сразу без ошибок научиться читать и писать: каждый ребенок на определенном этапе обучения может допускать большее или меньшее количество ошибок. Иногда родители или воспитатели, замечая «нелепые» ошибки ребенка, часто ссылаются на невнимательность и не относятся к ним серьезно. Но если такие «нелепые» ошибки появляются часто и регулярно, то в таком случае есть повод обратиться к учителю-дефектологу, ибо есть вероятность, что у ребенка имеется нарушение письменной речи [2, с. 2].

Нарушения письма обозначают следующими терминами: аграфия (от греч. «а» – частица, означающая отрицание, «grapho» – пишу) – полная неспособность к усвоению письма – и дисграфия (от греч. «dis» – приставка, означающая расстройство, «grapho» – пишу) – специфическое нарушение письма. Недостатки чтения называют алексией (от греч. «а» – частица, означающая отрицание, и «lego» – читаю) – полная неспособность к усвоению чтения – и дислексией – специфическое нарушение чтения [4, с. 171]. Дисграфия и дислексия чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического [1, с. 4]. Это связано с тем, что ребенок с данными нарушениями недостаточно различает на слух фонемы, близкие по артикуляционным или акустическим признакам. Помимо этого он, имея крайне ограниченный словарный запас, может не понимать значений не только сложных, но и простых слов, из-за чего и допускает искажения, замены, смешения. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и др.

Для выявления дисграфии и дислексии, чтобы начать коррекционную работу в пункте коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП), необходимо провести логопедическое обследование, которое поможет в определении степени овладения ребенком таких навыков, как звуковой анализ, письмо, чтение, а также поможет определить состояние устной речи в целом. Синдромы дислексии и дисграфии – явления, возникшие на пересечении биолого-психологических и социокультуральных закономерностей, поэтому их диагностика должна

включать широкий спектр клинико-психологических и психолого-педагогических методик, а также требует участия как минимум трех специалистов: врача-психиатра, педагога-психолога, учителя-дефектолога [3, с. 112]. Мы будем рассматривать логопедическое обследование.

Логопедическое обследование в ПКПП проходит по принципу от «простого к сложному», т. е. начиная от самых легких заданий и заканчивая трудными. Для проверки готовности ребенка устно производить звуковой анализ слов существует множество различных приемов:

- различение и выделение звуков из состава слова (сначала логопед проверяет умение выделять гласные звуки, после – согласные). Например, 1) определение наличия заданного гласного звука в слове, где гласный стоит в начале слова под ударением (Оля, Аля, осы и др.); 2) определение первого/последнего звука в слове; 3) определение местонахождения звука в слове (начало, середина, конец слова);

- ребенок придумывает слова, которые начинаются с определенного звука. Например, учитель-дефектолог называет ряд слов (сумка, снег, свет, солнце), после просит ребенка придумать слова, которые начинаются на звук Ш и т.д.;

- выбор картинок, которые содержат данный звук. Например, ребенок получает картинки (шарф, шкаф, каша, чашка, шалаш, карандаш, цыплята, щетка, жук, сарафан и др.), и его задача заключается в том, чтобы выбрать только те, в названиях которых есть звук Ш;

- сравнение слов по звуковому составу. Например, перед ребенком раскладывают картинки (дом, сом, жук, лук, мак, бак, сом, сом), его задача – найти пары картинок, названия которых отличаются одним звуком и другие приемы.

Для обследования письма можно использовать следующие приемы:

- сложение слов из отдельных букв алфавита. Например, учитель-дефектолог выдает ребенку картинки, на которых изображены предметы, а после еще один набор картинок – с изображенными буквами. Для облегчения задания, можно давать сразу только те буквы алфавита, из которых состоит слово на картинке, после – все буквы азбуки;

- написание слов по картинкам. Например, перед ребенком раскладываются картинки с изображением предметов. Ему необходимо написать их названия. Картинки подбираются с учетом разной сложности (сочетание согласных, сложная слоговая структура (трактор));

- написание предложений по картинкам: предметным, сюжетным и серии картин. Начиная от легких (предметных картин), заканчивая сложными (серии картин), учитель-дефектолог просит ребенка составить предложения, а после – записать их;

- написание слуховых диктантов. Диктанты подбираются с учетом возраста ребенка, требований школьной программы, а также включают в себя слова с близкими по звучанию звуками или сложными по артикуляции и другие приемы.

Для обследования чтения используют специально составленные напечатанные тексты, которые отвечают следующим требованиям: содержание текстов должно быть понятно самому ребенку; исключают возможность использования текстов, которые могли уже встречаться ребенку в школе или дома; используют тексты небольшого объема; в текстах должно быть больше оппозиционных букв и слогов. Для обследования чтения можно использовать следующие приемы:

- чтение отдельных букв. Например, из отдельных букв алфавита логопед показывает букву, а ребенок ее называет. После учитель-дефектолог просит ребенка найти определенную букву среди других (желательно, называть их так, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам: р-л, г-к и др.);

– чтение слогов. Например, ребенку предъявляют слоги, которые ему необходимо прочитать. Это должны быть не только прямые и обратные слоги (са-ша, ас-аш), но и со стечением согласных (ашт-ошт-ушт);,,: в ситуации с чтением слов ребенку предлагается прочитать сначала простые слова (мак, дома, мама и т.д.), после – более сложные по слоговому и морфологическому составу (зеркало, портфель, спички т.д.).

При использовании приема прочтения отдельных предложений можно попросить ребенка выбрать картинку, которая бы соответствовала содержанию прочитанного, для того чтобы не просто обследовать чтение, но еще и проверить, понимает ли ребенок прочитанное. Прочитав весь специально подготовленный текст, можно также задать ребенку вопросы или же дать задание на пересказ.

Также необходимо обследовать общее речевое развитие ребенка: фонематическое восприятие, звукопроизношение, уровень сформированности грамматического строя речи.

После этого необходимо проанализировать все допущенные ребенком ошибки при чтении и письме с ошибками в устной речи и выявить, является ли фонематическое недоразвитие причиной дисграфии и дислексии или в данном случае есть более серьезная причина – общее недоразвитие речи.

К настоящему времени считается общепризнанным, что нарушения устной речи неразрывно связаны с недоразвитием чтения и письма, поэтому для искоренения данных нарушений необходима единая система коррекционной работы, которая позволит комплексно устранять нарушения как устной, так и письменной речи. Для этого коррекционная работа в ПКПП направлена на развитие фонематического восприятия, навыков звукового анализа слов, грамматических навыков, связной устной и письменной речи. Также ведется работа над звукопроизношением и пополнением словарного запаса – активного и пассивного. Но, для того чтобы не было путаницы, работу разделили на несколько этапов: устранение пробелов в развитии звуковой стороны речи ребенка; повышение знаний в области лексики и грамматики; развитие связной речи.

Данные этапы можно разделить на уровни, используя принцип «от простого к сложному»:

– 1 уровень – буквенный. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенку выдают буквы алфавита на картинках, которые ему необходимо назвать (буквы изображены правильно и зеркально); 2) ребенку выдаются палочки, из которых он должен выложить определенную букву; 3) ребенок обводит определенную букву по трафарету; 4) ребенок по ассоциации рисует буквы (П – ворота, Г – фонарный столб и т.д.) и др.;

– 2 уровень – слоговой. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенку выдают буквы алфавита на картинках, которые ему необходимо сложить в слоги; 2) ребенку выдаются уже сложенные слоги, ему необходимо поменять в них звуки, прочитать получившийся слог; 3) ребенок должен придумать слова с заданным слогом в определенной позиции; 3) ребенку предлагают ряд слогов, из которых ему нужно выбрать только те слоги, которые начинаются/заканчиваются на гласный и др.;

– 3 уровень – словесный. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенку предлагаются слова, которые ему необходимо поделить на слоги и назвать ударный слог; 2) ребенку необходимо подобрать слова к заданным звукослоговым схемам; 3) ребенку предлагаются ребусы, которые ему нужно отгадать и записать; 4) ребенок должен придумать и записать однокоренные слова к заданному слову и др.;

– 4 уровень – проработка словосочетаний. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенку необходимо подобрать как можно больше прилагательных к существительному (и наоборот – существительных к прилагательному); 2) ребенку необходимо подобрать глаголы к существительному и наоборот; 3) необходимо подобрать числительные к существительному и др.;

– 5 уровень – проработка предложений. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенку необходимо составить предложения по схемам, картинкам; 2) ребенку необходимо составить предложение с определенным количеством слов; 3) ребенок должен восполнить пропуски слов в предложении, прочитав его, соединить разорванные предложения и др.;

– 6 уровень – непосредственно работа с текстом. На данном уровне могут проводиться такие упражнения: 1) ребенок должен прочитать текст, в котором некоторые существительные будут заменены на картинки; 2) ребенку необходимо соединить предложения в единый текст; 3) ребенку нужно составить и записать рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или окончанию текста и др. [4].

Научить детей читать и писать – не самое легкое дело, но очень необходимое для их дальнейшей жизни. Если у ребенка есть нарушения устной речи, учить его еще тяжелее. В такие моменты учителя, родители и логопеды должны работать сообща, совместно. Только при тесном взаимодействии, совместных консультациях, выборе методов и приемов работы, систематических занятиях с такими детьми можно добиться хороших результатов.

Abstract. Teaching children to read and write is not the easiest thing, but very necessary for their later life. If a child has speech disorders, it is even harder to teach. At such moments, teachers, parents and speech therapists should work together, together. Only with close interaction, joint consultations, choice of methods and methods of work, systematic activities with such children can good results be achieved.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт; под ред. М. Г. Храковской. – СПб. : Акционер и К°, 2004. – С. 45–49.
2. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные : как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения : пособие для учителей, логопедов и родителей / Л. П. Барылкина, И. П. Матраева, Л. А. Обухова. – М. : 5 за знания, 2005. – 128 с.
3. Корнев, А. Н. Раннее выявление дислексии у детей. Методические рекомендации МЗ СССР / А. Н. Корнев. – М. : Посвещение, 1982. – 112 с.
4. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

Малюкова А.Г.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Аннотация. В статье представлен анализ наглядных и практических методов обучения во вспомогательной школе. Рассмотрены особенности их применения при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир».

Важной задачей обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является его всестороннее развитие и обеспечение успешной социализации. У детей с интеллектуальной недостаточностью познавательные процессы характеризуются несформированностью. Отмечаются трудности в восприятии материала на основе использования разных анализаторных систем, низкий объем памяти и затруднения в удержании материала в памяти на длительное время, мышление в основном наглядное и характеризуется конкретностью, не сформированы мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Несформированность познавательной деятельности в целом снижает возможности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в познании окружающего мира, раскрытии причинно-следственных связей и сохранения этой информации в долговременной памяти для дальнейшего использования. Кроме этого отмечается низкий уровень речевого развития, инертность волевых процессов, что оказывают негативное влияние на процесс усвоения знаний и умений и взаимодействие с окружающими. Перечисленные выше особенности приводят к появлению затруднений в процессе обучения, обуславливают необходимость частого повторения материала, включения учащихся в практическую деятельность и поиска наиболее адекватных приемов коррекционно-педагогической работы.

Одним из учебных предметов, направленных на расширение у учащихся представлений об окружающем мире, формирование у них умений использовать данные представления в практической деятельности при решении различного рода задач, являются уроки по предмету «Человек и мир». Для лучшего усвоения материала учащимися на уроках по данному предмету во вспомогательной школе и обеспечения в целом эффективности обучения большое значение приобретает изучение особенностей познавательной деятельности каждого учащегося и опора на них при подборе примеров и способов взаимодействия на уроках. Особое внимание следует уделить особенностям речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Нарушения речи у них носят системный характер и затрагивают все стороны: фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую. У учащихся отмечается малый словарный запас, трудности понимания речи; в речи преобладают существительные, предложения однословные. Это затрудняет процесс использования речи в ходе взаимодействия с окружающими и ограничивает возможности использования словесных методов обучения.

На основе этого основными методами обучения на уроках «Человек и мир» являются наглядные и практические методы.

Цель данной статьи – проанализировать использование наглядных и практических методов при организации работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир».

Наглядный метод обучения является одним из существенных в развитии детей с интеллектуальной недостаточностью. Использование данного метода обеспечивает формирование элементарных представлений у учащихся, умения наблюдать за предметами, выделять у них отдельные части и свойства и на этой основе сравнивать их между собой. Учащиеся учатся обращать внимание на ту часть получаемой информации, которая является значимой в конкретной ситуации и позволяет достигать необходимого результата. Использование наглядного метода осуществляется в совместной деятельности учащихся с педагогом с применением различных наглядных пособий и реальных предметов окружающего мира [2]. Преимущество в наглядных средствах отдается натуральным предметам, которые постепенно заменяются образной, символической наглядностью и схематическими изображениями. Использование различных видов наглядности должно сопровождаться речевым объяснением педагога и последующим использованием речи самих учащихся, а также включением их в практическую деятельность на основе использования практических методов обучения.

Практические методы являются основным источником познания окружающего мира, формирования умений действовать с различными предметами. Они помогают учащимся с интеллектуальной недостаточностью лучше воспринимать информацию, обеспечивают прочность ее удержания в памяти, улучшают понимание самого принципа выполнения заданий [2].

Эффективным практическим методом, используемым на уроках «Человек и мир», являются упражнения. Упражнения способствуют развитию речи, закрепляют представления о формируемых знаниях, способах деятельности, формируют у учащихся умение делать выводы. Упражнения обязательно выполняются с использованием речи. Учащиеся в процессе выполнения задания проговаривают, комментируют как предстоящие операции, так и их результат, что позволяет замечать ошибки и вносить коррективы в выполняемые действия.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: наличие сознательного подхода учащихся к их выполнению (понимание инструкции и применяемых действий), соблюдение дидактической последовательности в выполнении, использование речи как педагога, так и учащихся, контроль со стороны педагога. Упражнения используются в определенной последовательности. Сначала применяют упражнения в рамках совместной деятельности учащихся и педагога, затем – по образцу, затем по показу и по словесной инструкции. После того, как педагог убедится в том, что учащиеся понимают сам принцип выполнения действия, используют упражнения по памяти. По характеру используемого материала сначала используют упражнения на заучивание и запоминание учебного материала, затем – на воспроизведение, на применение ранее усвоенного материала, на самостоятельное изучение в нестандартной ситуации. Далее, по возможности, используются упражнения на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в уже усвоенные знания, умения и навыки [1].

Одной их эффективных форм формирования представлений об окружающем мире у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в рамках учебного предмета «Человек и мир» с использованием наглядных и практических методов является экскурсия.

Экскурсии направлены на расширение представления учащихся об окружающем мире путем нахождения в естественной среде – в парке, в лесу. В процессе экскурсии дети с интеллектуальной недостаточностью легче осваивают полноту красок, звуков, запахов, форм. Очень важно

показывать учащимся сезонные изменения, происходящие в окружающей среде, поэтому в одни и те же места экскурсии организуют в разные времена года. Наглядность в ходе экскурсии позволяет расширять возможности мышления, развивать наблюдательность, воображение, речь, обеспечивает прочность знаний. Наглядные образы являются фундаментом для формирования представлений и понятий окружающего мира.

Проведение экскурсии осуществляется в несколько этапов. Первоначальный этап – это подготовка к экскурсии. Учитель заранее определяет цель экскурсии с учетом содержания учебной программы по предмету «Человек и мир», сам проходит по маршруту будущей экскурсии для определения более безопасного для учащихся пути и расчета времени, необходимого на проведение экскурсии. Значимое место в подготовке к экскурсии занимает определение методов, которые будут использованы в ходе ее проведения. Наиболее эффективными методами обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, как было определено ранее, являются наглядные и практические методы. С учетом данных групп методов учитель и определяет основное содержание экскурсии. До проведения экскурсии необходимо провести инструктаж о правилах безопасного и культурного поведения в общественном месте. Для этого можно также использовать наглядные и практические методы. Например, метод иллюстрации используется для анализа различных ситуаций (переход дороги, проезд в автобусе и т. д.) и определения того, как надо себя вести. Метод игры используется для проигрывания различных ситуаций.

Основным этапом экскурсии является собственно ее проведение. Во время передвижения к месту экскурсии активно используется метод наблюдения для привлечения внимания учащихся с интеллектуальной недостаточностью к объектам окружающего мира. Одновременно учитель использует словесные методы для информирования о данных объектах.

Важной частью экскурсии является коллективное наблюдение, с помощью которого решаются все основные задачи экскурсии. Учитель должен помочь подметить и осознать характерные признаки предметов и явлений. Для этого можно использовать различные приемы: рассматривание, сравнение, пояснение. Проявлению интереса к объектам окружающего мира в процессе экскурсии способствуют элементы беседы. Побуждать в детях интерес можно с помощью несложных вопросов, заставляющих детей рассматривать предмет, сравнивать с другими предметами, находить отличие и сходство, устанавливать связь между различными явлениями природы [1].

Заключительный этап экскурсии проводят в классе. Основная цель этапа – закрепить информацию, полученную в ходе экскурсии. Для этого может быть использован метод упражнений. Учитель подбирает различные упражнения, в ходе которых еще раз анализируется материал экскурсии, устанавливаются связи, делаются выводы.

Таким образом, использование наглядных и практических методов на уроках по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе обусловлены проявлениями познавательной деятельности и личности учащихся. Это создает основу для успешного усвоения учебного материала, закрепления его в практической деятельности, способствует формированию умения переносить принцип деятельности в схожие и измененные условия.

Abstract. The use of visual and practical methods in the lessons on the subject «Man and the world» in the auxiliary school is due to the manifestations of cognitive activity and personality of students. This creates the basis for the successful assimilation of educational material, fixing it in practice, contributes to the formation of the ability to transfer the principle of activity to similar and modified conditions.

Список литературы

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие; под ред. Б. П. Пузанова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 268 с.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 190 с.

УДК 373-056.37

Маркевич А.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Описаны причины возникновения нарушений, пути их коррекции и преодоления. Особое внимание уделено трудностям, к которым приводит несвоевременная коррекция слоговой структуры слова в дошкольном возрасте.

Речь является основной частью вербальной коммуникации. С помощью речи, а именно слов, ребенок познает окружающий его мир; обозначает то, что доступно для его понимания; осуществляет контакт со взрослыми людьми и сверстниками. Первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, поэтому общение носит ситуативный характер. В дальнейшем происходит становление речевого развития и возможности использовать речь самостоятельно в процессе общения и взаимодействия с окружающими.

Развитие речи ребенка связано с развитием мышления, памяти, внимания, восприятия и проявляется в формировании всех компонентов речи: грамматической, лексической стороны речи, фонетико-фонематического строя речи. Предпосылками развития речи является, с одной стороны, его внутренняя психологическая деятельность, т.е. неречевая деятельность ребенка, которая предполагает чувственное восприятие мира и связь с окружающим; с другой стороны, речевая деятельность ребенка со взрослым, которая служит также и для обогащения словарного запаса.

Постепенное развитие познавательных процессов и превращение их в высшие психические функции проходит при непосредственном участии речи. Когда познавательные процессы превращаются в высшие психические функции, по Л.С. Выготскому, то связь между ними и речью становится незаметной [1]. Развитие речи подчиняется системности, так как все ее компоненты и стороны находятся в процессе тесного взаимодействия и взаимовлияния. Проблемы, которые возникают у детей с одним из компонентов, обязательно отражаются на речевой деятельности ребенка в целом и вызывают новые затруднения.

Одним из важных компонентов речи является слоговая структура слова, которая представляет собой порядок расположения слогов в слове и их количество. Овладение слоговой структурой слова является одной из предпосылок не только правильной речи в целом, но и накопления словарного запаса, развития фонематического состава слов и связной речи. Ее

формирование обеспечивает результативность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа, письма и чтения.

Слоговая структура слова формируется постепенно, проходя через ряд сменяющихся фаз. В норме слоговая структура слова завершает свое формирование к 3–4 годам. У детей с нарушениями речи чаще всего присутствует нарушение слоговой структуры слова, которое обнаруживается во время диагностики. Выделяются следующие типы нарушений слоговой структуры слова: нарушение количества слогов, нарушение последовательности слогов в слове, искажение структуры отдельного слога, уподобление слогов, персеверации, антиципации, контаминации.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается несформированность слоговой структуры слова, что может проявляться в нарушении количества слогов и последовательности в слове, в искажении структуры отдельного слога, в повторении одного и того же слога в слове, в уподоблении одного слога другому. Нарушение слоговой структуры слова у детей могут наблюдаться с раннего возраста, сохраняются на протяжении многих лет и проявляются, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой структурой слова.

По данным некоторых исследователей, формирование слоговой структуры оказывает влияние на грамматический строй речи. Так, Р.Е. Левина [2] отмечает, что возникновение предложений в речи ребенка тесно связано со слогообразованием. По мнению Д.Б. Эльконина [4], владение грамматическим строем напрямую зависит от ориентировки ребенка в звуковой системе родного языка. В процессе формирования последней, происходит создание основы для усвоения детьми разнообразных грамматических конструкций и грамматики в целом. Несформированность слоговой структуры слова в дошкольном возрасте приводит в дальнейшем к появлению затруднений в усвоении базовых школьных навыков чтения и письма.

В связи с этим необходимо проводить коррекционно-педагогическую работу по формированию слоговой структуры слова уже в дошкольном возрасте. Основой для определения направлений и содержания работы являются результаты диагностического обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Степень нарушения слоговой структуры слова у разных категорий детей с нарушениями речи отличается и зависит от степени тяжести самого речевого нарушения: от незначительной сложности в произношении слов сложной слоговой структуры до грубых нарушений в произношении слогов простых двухсложных слов.

Нарушение слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи на каждом уровне развития имеет свою характеристику. Предложенная Р.Е. Левиной [3] классификация общего недоразвития в зависимости от степени выраженности речевых нарушений включает три уровня.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения. Речь у детей представлена лишь отрывками слов, простейшими сокращениями слова, лишь отдаленно напоминающими смысл сказанного. Во многих случаях даже преобладает «лепетная» речь. В редких случаях ребенок может употребить слова, но они слабо определяются по звукослововому составу. В связи с вышесказанным, наличие правильного и четкого произношения слов с выраженной слоговой последовательностью невозможно. На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова еще несформирована.

Речевая деятельность детей второго уровня уже более наполнена по звукослововому составу. В словаре у детей прослеживаются простые односложные и двухсложные слова, встречаются слова, обозначающие предмет, действие, также предлоги. В некоторых случаях ребенок может

составить маленький рассказ простыми словами, состоящий из нескольких предложений, но передающий единый замысел сказанного, что свидетельствует о наличии фразовой речи. На данном уровне можно услышать воспроизведение простых слов с четко выраженным контуром слова. Однако в большинстве случаев преобладают пропуски звуков и слогов, огромное количество повторов одного и того же слога, который заменяет нужные; недоступно произношение простых слов со стечением согласных, трудности в произношении прямых и обратных слогов.

Несмотря на то, что третий уровень речевого развития отличается более высоким уровнем речи, проблемы со слоговой структурой у детей остаются. Как показывает практика, данные проблемы прослеживаются в словах более сложной слоговой структуры или незнакомых словах в виде перестановки слогов и звуков в словах, замена звуков по артикуляционным и акустическим признакам. Данные ошибки могут возникать зачастую в спонтанной речи, а при четком, продуманном высказывании ребенка они отсутствуют.

Таким образом, дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуются несформированностью слоговой структуры слова. Это приводит к целесообразности проведения логопедической работы, направленной на коррекцию имеющегося нарушения еще в дошкольном возрасте для предупреждения появления проблем с чтением и письмом в процессе обучения.

Abstract. Preschool children with severe speech disorders are characterized by an unformed syllabic structure of the word. This leads to the expediency of speech therapy work aimed at correcting the existing violation even at preschool age to prevent the appearance of problems with reading and writing in the learning process

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избр. труды / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 221 с.
3. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
4. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (Краткий очерк) / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 с.

УДК 376.42

Ошмян О.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ПОНИМАТЬ ПРОЧИТАННЫЙ ТЕКСТ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена направлениям коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с трудностями в обучении. Описано содержание работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Чтение является одним из базовых школьных навыков, обеспечивающих успешность обучения ребенка в школе. Недостаточное овладение учащимися техникой чтения, а главное умением понять прочитанное, будет сопровождаться серьезными трудностями в учебной работе, которые могут привести к неуспеваемости. У учащихся с трудностями в обучении отмечаются нарушения чтения, которые оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие. Особые затруднения у учащихся данной категории отмечаются при необходимости проанализировать содержание прочитанного текста и определить его основной смысл. Возникает необходимость определения сущности коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках литературного чтения.

Цель статьи – описать направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с трудностями в обучении.

По мнению многих исследователей (Т.В. Егорова [2], В.Л. Подобед [3], У.В. Ульенкова [5], С.К. Сиволапов [4], Л.Ф. Чупров [6] и др.) у учащихся с трудностями в обучении отмечается значительное замедление психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой, что оказывает отрицательное влияние на формирование навыка чтения. Анализ особенностей психического развития детей данной категории позволил выделить причины, приводящие к затруднениям в формировании умения понимать прочитанный текст.

У детей с трудностями в обучении имеются нарушения процесса переработки сенсорной информации; им требуется больше времени для анализа воспринимаемого материала. Недостатки зрительного восприятия приводят к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления и отрицательно влияет на овладение зрительными образами букв и цифр, и приводит к трудностям в обучении грамоте.

Т.В. Егорова [2], В.Л. Подобед [3] в своих исследованиях отмечают, что в структуре нарушения познавательной деятельности детей с трудностями в обучении большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у учащихся в процессе чтения, когда необходимо удерживать в памяти весь прочитанный материал для его полноценного анализа.

По уровню развития мыслительной деятельности группа учащихся с трудностями в обучении неоднородна. Большая часть детей характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. Часто отсутствует этап ориентировки в задании. Они не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием. У учащихся на начальных этапах обучения отмечается снижение уровня сформированности словесно-логического мышления, что затрудняет процесс понимания самого сюжета прочитанного, установления причинно-следственных связей, пересказа текста.

Перечисленные особенности познавательных процессов создают неполноценную основу для формирования навыка чтения у учащихся с трудностями в обучении, что требует проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы. С учетом этого можно выделить направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся данной категории на уроках литературного чтения. Для обеспечения эффективности данной работы, все направления сочетаются с развитием

произвольного внимания, которое рассматривается П.Я. Гальпериним как формирующийся навык самоконтроля [1].

Одним из направлений является *развитие зрительного восприятия* с целью формирования умения дифференцировать буквы, отличать заглавную и прописную буквы, замечать знаки препинания. Учащимся могут быть предложены следующие виды заданий: найти в тексте слова на заданную букву и объяснить их значение; после прочтения предложения найти слово, в котором буква написана неправильно (нарушено ее пространственное расположение, написана сходная по графическому образу буква); прочитать предложение с остановкой в месте нахождения запятой и т.д.

Учащимся предлагаются также задания на составление предложений с учетом *пространственных и временных представлений*, например:

1. Волк гонится за зайцем. Кто бежит впереди?
2. Сад расположен позади дома. Что находится впереди?
3. Я прочитал газету после того, как позавтракал. Что я сделал сначала?

При ответе на заданные вопросы учащиеся используют полные предложения.

Развитие словесно-логического мышления является основным направлением для формирования умения понимать прочитанный текст. Весь речевой материал необходимо подбирать так, чтобы, развивая речь, совершенствовать мышление, т.к. сам по себе речевой материал способствует развитию таких операций мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификации и т.д. Так, например, при выделении звука из речевого потока не только развивается фонематический слух детей, но и такие мыслительные операции, как анализ и синтез. При расширении словарного запаса учащихся формируется умение классифицировать группы родственных слов, тем самым развиваются такие операции мышления, как обобщение и классификация. При работе над развитием грамматических навыков педагог учит понимать и правильно употреблять предложно-падежные формы, составлять предложения по картинкам, сериям картинок, тем самым работать над смыслом слов, т.е. над понятийным аппаратом, а, следовательно, формируется умение устанавливать причинно-следственные связи, развивается логика суждений. Очень полезными являются упражнения по называнию целого предмета или нахождению целого по наименованию частей. Эта работа активизирует, группирует словарь, тем самым развиваются умения классификации и обобщения. Большое внимание на уроках следует уделять совместному поиску-рассуждению. Для этого целесообразно познакомить учащихся с терминами *родовое понятие, существенные признаки*. Знание данных понятий позволит самостоятельно формулировать определение предмета.

Одним из важных направлений по формированию умения понимать прочитанный текст является *развитие памяти*. Поскольку трудности понимания прочитанного у детей связаны с плохим запоминанием букв, то работу по развитию памяти нужно начинать с букварного периода. Можно использовать специальные задания, способствующие запоминанию букв:

– задания на восстановление буквы или букв по данным элементам: можно использовать полубуквы, или отдельные элементы букв. Так, по овалу – О – дети могут сначала составить буквы а, о, позже к ним добавятся в, б, д, ю, наконец, ф. Задания могут быть усложнены за счет введения дополнительных условий. Например, назвать буквы, обозначающие гласные или согласные (звонкие, глухие) звуки, в которые входит заданный элемент. В этом случае учащиеся, перебирая в голове буквы алфавита, которые они изучили, осуществляют их синтез по данному элементу и одновременно анализируют в соответствии с дополнительным условием;

- задания на вычленение букв из других букв или рисунков, например, определение того, какие буквы спрятались в буквах Б и Ж, какие буквы спрятались в рисунке;
- выкладывание букв пластилином на бумажной основе; конструирование букв из картонных элементов, из проволоки;
- угадывание букв на ощупь (например, букв из магнитной азбуки);
- задание на запоминание и последующее воспроизведение слов.

Для удержания в памяти какого-то текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана. На начальных этапах обучения полезно составлять план в виде последовательного ряда картин. Если нет иллюстраций, то можно лишь называть, какую картину следовало бы нарисовать к началу рассказа, какую потом. Затем картины следует заменить перечнем основных мыслей: «О чем говорится в начале рассказа? На какие части можно разделить весь рассказ? Как назвать первую часть? Что главное?» и т.д.

Отобрав подходящий текст, можно переходить к обучению учащегося правильно составлять план. С этой целью можно использовать следующие задания:

- придумывание заголовков к каждой части и картине текста: при выполнении задания у учащегося создается зрительный образ данной части текста, он находит основную мысль и на данной основе озаглавливает отрывок текста;
- нахождение в тексте частей по данным заголовкам: учащийся запоминает заголовки и находит в тексте предложения, соответствующие теме заголовка, выстраивает содержимое данной части текста в логическую цепочку, что облегчает запоминание;
- устное рисование картинок к частям рассказа позволяет создать зрительный образ и рассказать о том, что было представлено, способствует развитию образной памяти и воображения;
- расположение картинок к тексту в правильной последовательности в соответствии с логикой изложения.

Следующим направлением для формирования умения понимать прочитанный текст является *развитие речи*. Для активизации и расширения словаря рекомендуется использовать следующие приемы:

- выборочное устное объяснение значения прочитанных слов, предложенных на доске или специальных индивидуальных карточках;
- подбор картинок или показ предметов из окружающей обстановки;
- подбор антонимов или синонимов из группы слов, предложенных на другой карточке, самостоятельно;
- схематичное изображение предмета или действия на доске;
- изображение предмета, действия с помощью мимики, пантомимики;
- придумывание предложения с прочитанным словом;
- поиск слова с неизвестным для детей лексическим значением в группе предложенных;
- объяснение значения слова педагогом и т.п.

Если слово многозначно (ручка, ключ, сорвать, поднять и т.п.), то следует разобрать с детьми несколько значений, включить слово в разный контекст.

Полезными для развития речи и мышления могут быть следующие задания:

- работа над планом: словесное рисование, иллюстрирование текста, драматизация, озаглавливание каждой части рассказа, коллективная работа с учителем – деление текста на части по данным заголовкам, придумывание заголовков после деления текста учащимися на части;
- пересказ (ответы на вопросы, пересказ, близкий к тексту);

- разбор жизненных ситуаций;
- заключительная, обобщающая беседа.

Большое значение имеет оказание помощи учащимся в виде словарной работы, которая проводится на всех этапах работы над текстом; привлечения внимания учащихся к пониманию прочитанного с самого начала обучения чтению.

Таким образом, выделены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

- развитие зрительного восприятия;
- развитие памяти;
- развитие словесно-логического мышления;
- развитие речи.

Представленные направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с трудностями в обучении можно использовать не только на коррекционных занятиях, но и на уроках литературного чтения. Систематическая, качественно выстроенная коррекционно-педагогическая работа будет обеспечивать эффективное развитие у учащихся необходимых компонентов, составляющих основу умения понимать прочитанный текст.

Abstract. The presented directions of correctional and developmental work on the formation of the reading comprehension ability by students with learning difficulties can be used not only in correctional classes, but also but also in Literature-based reading lessons. Systematic, well-structured correctional and pedagogical work will ensure the effective development of students of the necessary components that form the basis of the reading comprehension ability by students.

Список литературы

1. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии. – М. : Академия, 1987. – С. 169–175.
2. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 152 с.
3. Подобед, В. Л. Особенности вербальной памяти детей с ЗПР / В. Л. Подобед // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 3–10.
4. Сиволапов, С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР / С. К. Сиволапов // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 3–10.
5. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
6. Чупров, Л. Ф. Дифференциальная диагностика состояний задержки психического развития у детей младшего школьного возраста / Л. Ф. Чупров // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3. – С. 75–97.

Побудей Е.О.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования уровня сформированности связной монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в первом классе. На основе констатирующего эксперимента выделены характерные особенности сформированности связной монологической речи учащихся данной категории в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием.

Одной из самых актуальных проблем в современной логопедии является развитие связной речи у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), т.к. процесс формирования связной речи у них протекает замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Овладение связной монологической речью является достаточно трудной задачей для детей с ТНР, т.к. требует от учащихся осознанности в построении высказываний, полноты, четкости, взаимосвязи, логичности отдельных звеньев рассказа. Особенно актуальным является развитие связной монологической речи у учащихся в I классе, поскольку овладение данным видом связной речи является предпосылкой дальнейшего успешного обучения в школе. От уровня развития связной речи зависит успешное овладение учащимися учебными знаниями и умениями. Это обуславливает необходимость осуществления целенаправленной коррекционной работы по развитию связной речи у учащихся с ТНР.

Цель статьи – выявить и описать уровень сформированности связной монологической речи у учащихся с ТНР и у учащихся с нормой в речевом развитии в I классе.

С целью изучения уровня сформированности связной монологической речи у учащихся младшего школьного возраста с ТНР было проведено констатирующее исследование. Исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Гродно». В исследовании принимали участие 12 учащихся I класса в возрасте 6–7 лет, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы: 6 детей с нормальным речевым развитием и 6 детей с ТНР соответственно. В рамках эксперимента учащимся были предложены следующие диагностические задания:

1. «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» (Т.А. Фотекова [3])

Цель: выявить уровень сформированности умения составлять рассказ по сюжетным картинкам.

2. «Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку» (Р.И. Лалаева [1]).

Цель: выявить уровень сформированности умения пересказывать текст с опорой на сюжетную картинку.

3. «Составление рассказа-описания с опорой на мнемотаблицу» (О.С. Ушакова [2]).

Цель: выявить уровень сформированности умения составлять рассказ-описание с опорой на мнемотаблицу.

4. «Пересказ прослушанного текста» (Р.И. Лалаева [1]).

Цель: выявить уровень сформированности умения пересказывать текст без опоры на сюжетную картинку.

В ходе исследования определялся уровень смысловой целостности (внутреннего программирования) и связности (языкового оформления), а также способа выполнения задания (в задании «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»).

Результаты проведения обследования по каждому из заданий представлены в таблице.

Таблица – Результаты обследования уровня сформированности связной монологической речи у учащихся с ТНР и с нормой в речевом развитии в I классе

| Диагностическое задание | Группа | Уровень сформированности умения | | | | |
|--|-------------------|---------------------------------|---------------|---------|---------------|--------|
| | | высокий | выше среднего | средний | ниже среднего | низкий |
| Составление рассказа по серии сюжетных картинок | контрольная | 83,3 % | 16,6 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| | экспериментальная | 16,6 % | 16,6 % | 33,3 % | 33,3 % | 0 % |
| Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку | контрольная | 83,3 % | 16,6 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| | экспериментальная | 16,6 % | 16,6 % | 50% | 16,6 % | 0 % |
| Составление рассказа-описания с опорой на мнемотаблицу | контрольная | 50 % | 33,3 % | 16,6 % | 0 % | 0 % |
| | экспериментальная | 0 % | 33,3 % | 16,6 % | 50 % | 0 % |
| Пересказ прослушанного текста | контрольная | 33,3 % | 16,6 % | 33,3 % | 16,6 % | 0 % |
| | экспериментальная | 0 % | 0 % | 33,3 % | 50 % | 16,6 % |

По результатам проведения вышеописанных заданий определялся общий уровень сформированности монологической речи у учащихся с ТНР и с нормой речевого развития.

Для наглядности сравнения уровня развития связной монологической речи детей с ТНР и детей с нормальным речевым развитием была построена гистограмма (рисунок).

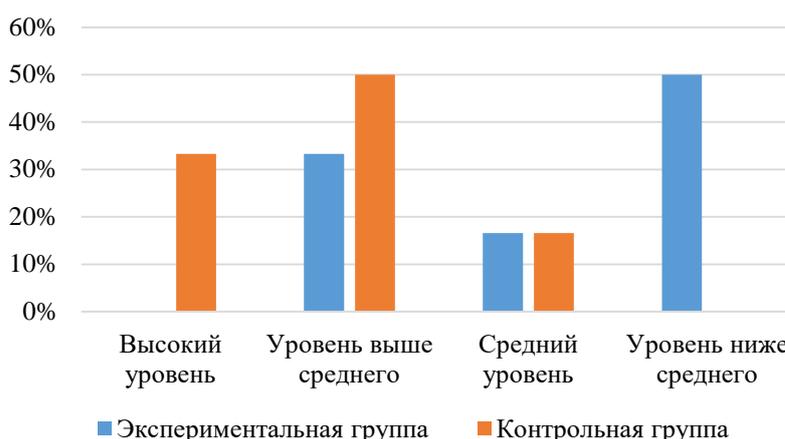


Рисунок – Уровень сформированности связной монологической речи у учащихся с ТНР и с нормой в речевом развитии в I классе

У 33,3 % учащихся контрольной группы был выявлен высокий уровень сформированности связной монологической речи. Рассказы и пересказы данных учащихся характеризовались сохранением всех смысловых звеньев, отражением причинно-следственных связей, наличием второстепенных деталей (например: «На узкой тропинке встретились две козы. Они не могли

пройти. С одной стороны, была гора, а с другой – глубокая яма. Козы остановились и думали, что им делать. Потом одна коза легла, а другая перешла через нее. Они разошлись и пошли своей дорогой».).

У 33,3 % учащихся экспериментальной группы и 50 % учащихся контрольной группы установлен уровень развития связной монологической речи выше среднего. Рассказы и пересказы данных детей были достаточно краткими, содержали мало второстепенных деталей, но характеризовались сохранением смысловой целостности (например: «Ваня и Люба пасли уток. Утята были маленькие. Прилетел коршун. Он схватил утенка. Ваня закричал на коршуна. Коршун отпустил утенка. Все пошли домой».). В описательных рассказах имело место ограниченное использование связующих звеньев («Это ежик. Он коричневого цвета, среднего размера. Части тела: голова, туловище, ноги. Он говорит «ф-ф-ф». Пьет молоко, живет в лесу. Его детеныши ежата. Защищается иголками».).

Средний уровень сформированности связной монологической речи продемонстрировали 16,6 % учащихся контрольной и экспериментальной группы. Так, в рассказах и пересказах данных учащихся отмечался пропуск отдельных смысловых звеньев, незначительное количество грамматически неправильных предложений. Связные высказывания состояли преимущественно из простых предложений (например: «Люба и Ваня пасли утят. Они были маленькие. Коршун схватил. Ваня накричал на него. Он отпустил утенка. Все пошли домой».). Имели место трудности в раскладывании сюжетных картинок в правильной последовательности, но при указании на ошибку учащимися самостоятельно устанавливалась правильная последовательность. При этом сам рассказ по серии сюжетных картинок в целом был составлен правильно.

Уровень сформированности связной монологической речи ниже среднего был выявлен у 50 % учащихся экспериментальной группы. Рассказы и пересказы содержали значительное количество пропусков смысловых звеньев, грамматически неправильных предложений. Учащиеся воспроизводили лишь отдельные фрагменты ситуации без определения их взаимоотношения, употребляли преимущественно простые предложения. Отсутствовала связь между предложениями. Использовались преимущественно существительные и глаголы, прилагательные пропускались (например: «Встретились две козы. Одну вниз и эту. Была яма и тропинки. Они думали. Одна легла и пошли».). Раскладывание картинок в правильной последовательности осуществлялось некоторыми учащимися только при помощи наводящих вопросов. При составлении описательного рассказа учащиеся затруднялись в ориентировке на мнемотаблицу, опирались в основном на наводящие вопросы, нарушали последовательность описания (например: «Это озик. Он бевава. Есть калва, каза, ноги. У есу зет. Пет майко».).

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что связная речь учащихся I класса с ТНР в целом находится на более низком уровне развития, чем у детей с нормальным речевым развитием. Стоит отметить, что связные высказывания учащихся с нормальным речевым развитием в целом более детализированы, характеризуются меньшим количеством грамматических и синтаксических ошибок, смысловых неточностей.

Таким образом, в процессе проведенного эксперимента были выявлены определенные особенности развития связной монологической речи учащихся I класса с ТНР. Для них характерно употребление преимущественно простых предложений, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в отборе нужных слов, нарушение последовательности построения высказывания, отсутствие связи между предложениями. Учащиеся затрудняются в установлении последовательности событий по картинкам. Дети с ТНР совершают смысловые ошибки, допускаются пропуски значительных фрагментов текста, что нарушает его связность. Полученные

данные обуславливают целесообразность проведения коррекционной работы по развитию связной монологической речи у учащихся младшего школьного возраста с ТНР.

Abstract. The data of the experimental study showed that among 1st grade pupils with severe speech disorder 33,3 % have coherent monological speech at the level above average, 16, 6 % - at an average level and 50 % - below average. These pupils are characterized by the use of predominantly simple sentences, errors in the construction of detailed sentences, difficulties in selecting the right words, violation of the sequence of constructing statements, and the lack of connection between sentences.

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: метод. пособие / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.
3. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : АРКТИ, 2000. – 56 с.

УДК 376.37

Полещук С.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

СФОРМИРОВАННОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретического анализа научной литературы по проблеме развитие мыслительных операций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Обоснована необходимость осуществления работы по развитию мыслительных операций на коррекционных занятиях.

Проблема развития мыслительных операций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в настоящее время очень значима, так как речь и мышление являются условием развития всех остальных человеческих способностей. Важным фактором становления личности являются мыслительные операции, которые служат инструментом познания человеком окружающей деятельности, однако, у большинства учащихся с тяжелыми нарушениями речи на момент поступления в школу слабо сформированы мыслительные операции, которые необходимы для успешного усвоения школьных знаний. Кроме того, проблема развития мыслительных операций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи не до конца изучена, а взгляды многих исследователей не совпадают и весьма противоречивы.

Важной особенностью мышления, является то, что оно отражает обобщенно информацию, которую мы получаем непосредственно с помощью органов чувств. Все виды мышления функционируют в единстве, однако, доминирующим типом интеллектуальной деятельности является словесно-логическое мышление. С помощью данного типа мышления связи и отношения между объектами и явлениями осмысливаются, и формируются причинно-следственные связи, что приводит к появлению осознанной умственной деятельности человека. Словесно-логическое мышление оперирует словами как символами предметов [1].

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточная сформированность мыслительных операций, что оказывает существенное отрицательное влияние на общее психическое развитие ребенка и результативность обучения в школе.

В литературе не существует однозначного определения понятия «мыслительные операции». В работах Ж. Пиаже мыслительные операции рассматриваются как интеллектуальные навыки [10]. С.Л. Рубинштейн понимает под ними операции, учитывающие существенные условия ситуации, в которой они совершаются [11]. В.Д. Шадриков в своих работах отмечает, что мыслительные операции тесно связаны с психическими процессами [17]. В работах К.М. Гуревича [3], В.В. Давыдова [5] и др. мыслительная операция рассматривается как осуществление в представлении того или иного реального практического действия, трансформирующего одну ситуацию в другую.

С.Л. Рубинштейн [12] к мыслительным операциям относит анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение. Анализ представляет собой мысленное разделение предмета или явления на части, выделение в нем отдельных признаков и свойств, направленных на решение определенной задачи. Для изучения какого-либо предмета необходимо, чтобы признаки, свойства и части предмета имели значение, относящееся к этому предмету. Синтез является противоположностью анализа и предполагает мысленное соединение частей, признаков и свойств предмета в единое целое. При сложном мыслительном процессе анализ и синтез, как бы, дополняют друг друга, т.е. анализ осуществляется через синтез, а синтез – через анализ. Осуществление синтеза возможно на основе восприятия и воспоминаний. Сравнение – это мысленное определение различий и сходства предметов по внешним или функциональным свойствам. Сходство и различие выявляются сначала в процессе познания внешних свойств предметов и явлений. Затем на основе этого появляется возможность раскрывать внутренние связи, закономерности и существенные свойства предметов, что требует более глубокого познания и привлечения операций анализа и синтеза. На основе выявления сходства и различия предметов и явлений появляется возможность их классификации. Абстракция представляет собой выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь существенной для данной ситуации стороны, свойства предмета или явления и отвлечение от остальных. Обобщение характеризует процесс выделения существенных свойств, которыми являются общими для ряда единичных предметов или явлений. Большое значение обобщение приобретает в процессе обучения при усвоении сущности понятий.

Все мыслительные операции зарождаются сначала в плане действия в процессе практического взаимодействия с предметами окружающего мира. Затем осуществляется их переход во внутренний план для осуществления мыслительной деятельности.

Проблеме формирования мыслительных операций у учащихся уделяли свое внимание многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи, такие как Л.С. Выготский [1], С.Л. Рубинштейн [11] и др. Особое внимание отводится изучению мыслительных операций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Е.М. Мастюкова [6], Н.М. Сокольникова и С.В. Матухнова [13], Т.Б. Филичева [6] и др. в своих исследованиях делают акцент на недостаточности мышления у таких детей в связи с наличием тесной связи мышления и речи.

Для проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися необходимо знать проявления мышления, мыслительных операций и причины, которые приводят к затруднениям при осуществлении мыслительного процесса.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недостаточный объем сведений об окружающей действительности, о свойствах и функциях предметов, присутствуют трудности в

установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, детям трудно обобщать понятия и грамотно формулировать высказывания с употреблением сложных речевых конструкций. Наблюдается несформированность фонематической системы языка, нарушение слухового восприятия, неустойчивость внимания и трудность запоминания инструкций с дальнейшим использованием. Перечисленные проявления затрудняют процесс формирования образов предметов и явлений, снижают возможность оперирования этими образами в мысленном плане, что приводит к низкому уровню мыслительной деятельности в целом.

В исследованиях Т.А. Фотековой [16] отмечается наличие у детей с ОНР медленной прогностической деятельности, низкого уровня продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивости внимания. Р.И. Лалаева и А. Гермаковска [7] говорят о наличии низкого уровня развития симультанного анализа и синтеза у детей данной категории, что проявляется в трудностях выделения значимых существенных признаков, соскальзывании на случайные, несодержательные признаки, несформированность развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа.

В исследовании В.В. Юртайкина [18] выделены предпосылки, затрудняющие процесс использования мыслительных операций детьми с нарушениями речи в процессе познания окружающего мира: трудности при усвоении знаково-символической функции и затруднения удержания в памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач.

В работах Г.В. Гуровец [4] содержится информация о трудностях усвоения учащимися с ТНР обобщающих понятий. У них преобладает конкретное понимание сущности понятий, обобщающие понятия являются нестойкими, что затрудняет процесс классификации и приводит к обобщению на основе несущественных признаков.

Исследование, проведенное А.А. Таракановой [14], позволяет получить представление о следующих проявлениях мыслительных операций у учащихся с нарушениями речи:

- затруднения при выделении главного, существенного в воспринимаемом материале;
- осуществление аналитико-синтетической деятельности на конкретно-ситуативном уровне;
- замедленность сукцессивного анализа и синтеза;
- опора на наглядные, ситуативные, конкретные признаки при сравнении;
- осуществление абстракции на эмпирическом, наглядно-образном уровне;
- несформированность абстракции на уровне понятий;
- несформированность умения дифференцировать существенное от второстепенного; отражение в суждениях случайной стороны предметов или явлений;
- наличие ситуационного принципа объединения объектов;
- неточность употребления обобщающих понятий.

Перечисленные особенности мыслительных операций позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. При этом акцент делается на развитии словесно-логического мышления, которое является основным при усвоении системы школьных знаний и умений и предполагает использование мыслительных операций для решения поставленных задач. В содержание коррекционно-педагогической работы входит развитие всех мыслительных операций для создания полноценной основы результативности усвоения школьных знаний и умений.

Abstract. Students with severe speech disorders are characterized by unformed mental operations due to the close connection of thinking and speech. This suggests the need for targeted correctional and pedagogical work, the content of which includes the development of all mental operations to create a full-fledged basis for the effectiveness of mastering school knowledge and skills.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе : учеб.-метод. пособие / И. С. Гринченко. – М. : Центр гуманитарной литературы, 2002. – 78 с.
3. Гуревич, К. М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева. – М. : Знание, 1992. – 79 с.
4. Гуровец, Г. В. Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией / Г. В. Гуровец // Нарушения речи и голоса у детей : пособие для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов / С. С. Ляпидевский [и др.] ; под. ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. – М. : Просвещение, 1975. – С. 47–55.
5. Давыдов, В. В. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
7. Лалаева, Р. И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 21–29.
8. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
9. Норова, Р. Ф. Операции мышления и решение мыслительных задач / Р. Ф. Норова // Достижения науки и образования. – 2017. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/operatsii-myshleniya-i-reshenie-myslitelnyh-zadach>. – Дата доступа : 10.01.2022.
10. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 256 с.
11. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе / С. Л. Рубинштейн // Психология мышления : хрестоматия / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликмана. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : АСТ; Астрель, 2008. – С. 111–116.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
13. Сокольникова, М. Н. Формирование мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации интеллектуально-математических игр / Н. М. Сокольникова, С. В. Матухнова // Образование и воспитание. – 2018. – № 5 (20). – С. 20–22.
14. Тараканова, А. А. Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма / А. А. Тараканова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 139–145.
15. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
16. Фотекова, Т. А. Динамика речевых функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т. А. Фотекова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 33. – С. 69–75.
17. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
18. Юртайкин, В. В. Развитие восприятия перспективных изменений величин предметов в дошкольном возрасте / В. В. Юртайкин // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 1. – С. 29–31.

Препесть Б.Г.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Н.В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ВО II КЛАССЕ**

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость и необходимость умения составлять предложения. Обозначены трудности при обучении синтаксису детей с тяжелыми нарушениями речи. Охарактеризованы методы, используемые для формирования умения составлять предложения у детей с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

В данный момент современная школьная программа предъявляет высокие требования к развитию речевых умений учащихся. Именно на I ступени общего среднего образования происходит формирование речевых умений: происходит активное развитие устной речи, знакомство с письменной речью; ведется работа над словом, предложением, связной речью, речевым этикетом.

Одним из важных умений, формируемых у учащихся на начальных этапах обучения, является умение составлять предложение. Данное умение изначально активно используется в устной речи, а затем совершенствуется в процессе письма. Очень важно правильно организовать работу над формированием у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей. Для того чтобы научить учащихся свободно пользоваться предложением, у них должен быть накоплен определенный запас слов, сформировано умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения.

Цель статьи – охарактеризовать использование разных групп методов для формирования умения составлять предложения у детей с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

Умение строить разнообразные типы предложений является основой развития связной речи учащихся. Связная речь, по мнению Ф.А. Сохина, это «не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [1, с. 43]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что связная речь строится на умении раскрыть мысль в связном речевом построении [9].

Свободная связная речь тесно связана с уровнем сформированности коммуникативных навыков. Для свободного владения связной речью ребенку необходимо уметь выражать свои мысли различными речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений. Умение четко отвечать на вопросы, воспроизводить различные учебные материалы, а также свободно излагать свои мысли очень значимо в жизни учащегося и требует высокого уровня развития умения построения предложений. Следовательно, работая над построением предложений, можно непосредственно повлиять на общее развитие речи учащегося в целом, и в результате – на все дальнейшее обучение в школе.

Очень часто наблюдается нарушение связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Они испытывают трудности по всем учебным предметам с самого начала обучения. Исследования Л.Ф. Спириной показали, что связная контекстная речь у учащихся с

тяжелыми нарушениями речи в начале обучения является несовершенной. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций, необходимых для построения высказывания, однако испытывают значительные трудности в программировании своего высказывания, затрудняются в необходимости связно и последовательно излагать свои мысли, отразить в своей речи разнообразные предметные отношения. Языковые средства, необходимые для оформления связной речи, у них являются бедными [10].

У детей с ТНР, как правило, наблюдается нарушение целого комплекса речевых функций: нарушения в произношении слов (перестановка или замена слогов и звуков, сокращения при стечении гласных в слове); несформированность процесса различения звуков; аграмматизмы, которые проявляются в изменении существительных по числам и родам, согласовании числительных и прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Очень часто отмечается малый словарный запас. В активном словаре чаще всего преобладают существительные и глаголы. Учащиеся не используют обобщающие понятия, антонимы, редко в речи встречаются синонимы [8].

У учащихся с ТНР обычно встречаются трудности в построении предложения: может быть нарушена структура предложения, либо порядок слов; могут встречаться недостатки в грамматическом оформлении предложений, а также отмечается их незавершенность. Предложениям характерны лексические затруднения, смешений значений слов, однообразие и ограниченность в языковых средствах.

В соответствии с материалом, изложенным выше, можно отметить, что важной задачей являются научить учащихся с ТНР правильно строить предложения, распространять их, сформировать представление о структуре предложения, о смысловых и грамматических связях между словами. Работа над предложением начинается во II классе и предполагает формирование представлений о предложении, умений выделять предложение из текста, определять границы предложения, распространять его с помощью вопросов, составлять простые предложения по образцу и схеме, использовать предлоги в предложениях простой конструкции [11].

Разработкой проблемы обучения созданию предложения занимались в разные периоды такие учёные, как Е.Ф. Глебова [2], М.Р. Львов [6], М.П. Феофанов [12] и др. В большинстве работ разных авторов отмечается важность разграничения грамматического и речевого аспектов в работе над предложением.

Для формирования у учащихся с ТНР во II классе представлений о предложении и умения составлять простые предложения используются разные группы методов. В работе могут применяться как наглядные методы: демонстрация, иллюстрация; так и практические методы обучения: упражнение, игра. При этом они обязательно сочетаются с использованием словесных методов: рассказ, беседа, работа с учебником.

В любой работе с детьми с ТНР особенно востребованы наглядные методы. Используя наглядные материалы, намного легче преодолеть те трудности, которые возникли из-за ограниченности речевого общения и восприятия. Существует множество наглядных пособий, отличающихся по своему содержанию, способам и приемам применения, материалам и технологии исследования. К одним из лучших средств наглядных методов относится интерактивная доска. В школе это незаменимая вещь, которая может пригодиться, например, для творческих уроков. Использование педагогом интерактивной доски помогает более активному взаимодействию с ребенком с тяжелыми нарушениями речи, обеспечивает постоянный обмен информацией между ними. Благодаря наглядности и интерактивности учащийся максимально активен на уроке, ему проще запоминать и понимать материал, а также совершенствовать

приобретаемые на занятии речевые навыки. При активном взаимодействии педагога с ребенком через интерактивную доску, значительно легче сформировать умения строить предложения, обогащать словарный запас, а также развивать самостоятельную связную речь. При выполнении заданий педагог вслух комментирует свои действия, постепенно вовлекает ученика в обсуждение предложенных тем [3].

Большие возможности в формировании умения строить предложения имеет такое средство наглядных методов как картина в различных ее видах (предметная, сюжетная, фотография, рисунок). При умелом использовании данное средство позволяет стимулировать все аспекты речевой деятельности учащегося. Известны следующие виды работ с картиной: рассматривание, описание и рассказывание. Рассматривая картину, учащийся составляет предложения по образцу, по словесной инструкции, по вопросам педагога.

При работе над предложениями активно используются практические методы, например, упражнения. Обычно выделяют три группы упражнений: упражнения по образцу, конструктивные, творческие. Характеристика этих упражнений, будучи проверенных на практике начального обучения русскому языку, представлена в трудах Т. А. Ладыженской [7], М. Р. Львова [6] и др.

Упражнения на основе образца предполагают практическое усвоение готовых грамматически правильно построенных предложений. Наиболее распространенными видами работы с предложением являются: восприятие (слушание, чтение) высказывания-образца, его анализ и продуцирование высказывания по образцу. При выполнении этих упражнений все внимание уделяется наблюдению и усвоению за интонацией предложения, эмоциональной окраской, мелодикой и использованию их на основе подражания.

Достаточно эффективен также прием построения предложения с опорой на вопрос педагога. Он хорош тем, что вопрос содержит большую часть слов для построения ответа, задает схему его синтаксической структуры, а задача ребенка заключается в добавлении необходимых слов. Например, при ответе на вопрос: «Где живет белка?» учащиеся подбирают характерный порядок слов для повествовательного предложения: «Белка живет в дупле».

Конструктивные упражнения включают в себя построение и перестройку предложений, при этом оформляя внутренние и внешние связи; такие упражнения весьма полезны в плане развития синтаксического строя речи учащихся. Например, учащимся предлагается набор слов в именительном падеже. Используя эти слова, необходимо составить предложения, используя правила согласования слов.

Творческие упражнения с предложениями, по мнению М.Р. Львова, являются самыми ценными, однако их эффективность зависит от соблюдения ряда педагогических условий [6]. Одно из условий – регулярность. Для лучшего усвоения нового материала требуется систематическая лексико-орфографическая работа, активизация новых знаний. Следующим условием является доступность составленных предложений. Каждый учащийся должен иметь возможность произнести новые предложения, но от этого они не должны становиться менее выразительными и содержательными. И третьим условием является разумная доля соревнования, которая позволяет поощрять лучших и стимулировать остальных. Наконец, необходимо обеспечить разнообразие содержательной основы творческих упражнений. Предложения могут составляться, например, на любимую тему («Любимая игрушка»); на основе картинки; на основе наблюдений («Рыбка в аквариуме»); на основе впечатлений от прослушанной информации; на основе опорных слов или словосочетаний.

Таким образом, формирование умения построения предложений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи представляет собой сложный процесс. Используя в системе методы разных групп, можно облегчить данный процесс и сделать его наиболее эффективным.

Abstract. Thus, the formation of the ability to build sentences in students with severe speech disorders is a complex process. Using the methods of different groups in the system, you can facilitate this process and make it most effective.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Т. В. Волосовец ; под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.
2. Глебова, Е. Ф. Системный подход к обучению синтаксису в средней школе / Е. Ф. Глебова. – М. : Просвещение, 1982. – 92 с.
3. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции / Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульский. – М. : Книголюб, 2005. – 143 с.
4. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.
5. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 18–36.
6. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / Н. Е. Богуславская [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.
8. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 528 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
10. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирова ; Науч. - исслед. Ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
11. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. – Минск : Национальный институт образования, 2008. – 144 с.
12. Феофанов, М. П. Развитие синтаксических отношений в письменной речи учащихся / М. П. Феофанов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 136 с.

УДК 376.37

Савицкая А.Б.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается роль и онтогенез развития просодических компонентов речи у учащихся с нормативным речевым развитием. Описываются особенности просодических компонентов у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, потенциал уроков литературного чтения для развития просодики.

Формирование просодических компонентов является важнейшим звеном постижения ребенком родного языка, который помогает выражать свои мысли, передавать необходимую информацию, чувства, эмоции окружающим, отвечает за разборчивость речи. Е.Э. Артемова [2], Н.А Власова [4] и др. обращали внимание на то, что просодика влияет на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание ребенка. Именно она является существенной составляющей правильной, мелодичной, выразительной речи. Благодаря просодической стороне речи люди получают широкие возможности общения друг с другом, так как она составляет эмоциональный компонент взаимодействия. Интенсивное развитие и формирование просодической стороны происходит в том числе и на уроках литературного чтения.

Цель данной статьи – проанализировать процесс развития просодических компонентов речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения.

Под просодией понимают голосовое звучание высказывания в категориально существенных параметрах. Вместе с тем просодика рассматривается и как система фонетических средств (акценты, мелизы, тембр, мелодика, прерывистость, ритмика, интонация, громкость, паузация, тональность, силовое ударение, длительность), фиксирующаяся на письме системой вспомогательных знаков или диакритикой [1]. Как основную составляющую данной системы можно выделить интонацию, которую очень часто ставят на одну позицию с просодикой и считают синонимом. В логопедии понятие «интонация» рассматривается как совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, позволяют говорящему выражать разные чувства [7]. Посредством интонации мы украшаем свою речь многообразием смысловых и эмоциональных оттенков. Довольно часто только она предоставляет возможность отличать смысл подобных по своему составу и строению фраз. Особую роль в выразительности речи играет мелодика, рассматриваемая как система тональных средств, благодаря которым различаются повышение, понижение тона речи. Собственно, этот элемент и придает самую разную окраску нашим высказываниям. Значимое место в нашей повседневной жизни занимает темп и ритм. Ценность темпа состоит в том, что именно он отвечает за скорость произнесения звуков, слогов, слов. Ритм также гарантирует звуковую организацию речи с помощью чередования ударных и безударных слогов. Важная особенность – эти два компонента речи всегда находятся в плотном сотрудничестве друг с другом. Очередной компонент просодики – пауза. Ее можно рассматривать как перерыв в звучании голоса на какое-то определенное время. В процессе воспроизведения устной речи время от времени появляется потребность сделать вдох для возмещения биологических потребностей и для поддержания оптимального давления.

Естественно, средства интонации усваиваются довольно рано и в частности они составляют основное смысловое наполнение до познания вербальных элементов коммуникации. Для речи ребенка раннего возраста свойственна опора на структуры правого полушария, которые ответственны за интонационное различие и просодическое оформление речи. Эти структуры активируются за счет чувствительной, интонационно-окрашенной речи взрослого, мелодичных музыкальных звуков. Благодаря вышесказанному можно отметить, что интонация не только увеличивает объем передаваемой информации, но и способствует видению смысловой стороны речи. Многие родители и даже педагоги не обращают внимания на состояние просодии, поэтому в последующем во время обучения у детей возникают затруднения с выразительным, грамотным чтением.

Для обозначения периода формирования интонационной системы языка в онтогенезе принимается диапазон от возникновения у ребенка предречевых вокализаций до становления развернутой фразовой речи. Развитие просодики в онтогенезе происходит плавно и поэтапно. Формирование начинается ещё в дошкольном возрасте и оставляет свой след на взаимодействии с окружающими людьми и в выражении своих чувств и эмоций. Развитие просодии начинается с самого рождения, выражаясь в форме младенческого крика. Крик – первая эмоционально окрашенная реакция ребенка. В последующие месяцы развития крик меняется по интонации, а значит начинает созревать коммуникативная функция. Далее наступает новый этап развития речи ребенка – гуление, которое представляет собой протяжное, мелодичное произношение слогов, звуков. Именно в этот период ребенок может выражать свои чувства, показывать состояния радости, удивления. Он способен неосознанно подражать близким и копировать их мимику лица. Последующий уровень развития речи – лепет, который выражается в повторении отдельных слогов, их сочетании. Ребенок начинает реагировать на ритм речи, постепенно появляются интонации. Ко второму году жизни ребенок начинает осознавать мимику, жесты, действия, интонацию окружающих. В возрасте 2-3 лет осуществляется познание лексико-грамматической системы и фонетики языка, которые так или иначе влияют на просодическую сторону речи. Для детей данного возраста характерны паузы, повторы слов и их частей. В период 4-летнего возраста оформляется вид мелодической речи, который схож со взрослым видом. Появляется шепотная речь, но полное овладение интонацией не происходит. Для ребенка 5-6 лет свойственна контекстная речь, могут возникать «сбои» в речи, которые проявляются в паузах, при произнесении длинных и сложных фраз. В 6-летнем возрасте дети начинают понимать самые разные модификации голоса (разграничивают по тембру, ритму, высоте, окраске, темпу). В дальнейшем ребенок начинает отличать разнообразные звучания, чему содействует сформированность фонематического слуха. Важно отметить, что просодические компоненты речи развиваются и изменяются на протяжении всей жизни [6].

Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности [5]. Что касается детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), то для них свойственна сохранность слуха и интеллекта, но имеются определенные речевые нарушения. Дети данной категории отличаются скромным словарным запасом, а часть из них совсем не говорят. Недостаточная речевая активность воздействует на развитие сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Очень часто проявляется нарушение восприятия, снижения вербальной памяти и запоминания, невысокая познавательная активность, нарушение разных видов моторики. У детей, имеющих речевую патологию, вместе с дефектами звукопроизношения проявляются и дефицитарные возможности в применении интонационных элементов. К характерным особенностям просодической стороны детей данной группы относятся: нарушенный процесс изменения силы и высоты голоса, сложности в понимании и выражении детьми эмоционального содержания интонации, нарушения темпо-ритмической организации высказывания, проблемы мелодического оформления разных типов выражений (повествовательных, вопросительных и восклицательных). Все эти трудности, если их своевременно не скорректировать в детском возрасте, создают сложности в общении с окружающими, а в будущем приводят к определенным изменениям личности, а именно, у детей появляется закомплексованность, которая препятствует обучению и открытию собственных природных способностей и интеллектуальных возможностей. Главная цель в работе с данными детьми – организовать их речь яркой, выразительной, эмоциональной и грамотной.

В школе разумно организовывать интонационную работу комплексно, на разных уровнях: при процедуре изучения фонетики и синтаксиса, при освоении выразительности речи и чтения, на уровне невербального общения. Однако на первичном этапе целесообразнее начинать формирование просодических элементов речи на уроках литературного, а именно, выразительного чтения с развитием остальных сторон речи (звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, связная речь, и т.д.). Подготовка детей к выразительному чтению начинается с I класса, несмотря на то, что в этот период они читают по слогам. При регулярной работе первоклассники к концу года могут научиться вполне осмысленно соблюдать синтаксические паузы, понижать тон голоса в конце предложения, читать достаточно громко и внятно. Ряд других интонационных компонентов отрабатывается при ответах на вопросы. Детей можно тренировать в воспроизведении тона голоса в зависимости от цели высказывания. Работа над интонационным компонентом навыка чтения начинается с выработки умения соблюдать паузы на знаках препинания (точка, вопросительный и восклицательный знаки). К наиболее распространенным приемам обучения выразительному чтению относятся: чтение учителя, слушание грамзаписи с образцовым исполнением артиста, хоровое чтение учащихся, составление «партитуры» текста. Результативной опорой для развития интонационной выразительности является поэзия. Ее изучение на уроках литературного чтения дает возможность научить младших школьников выразительно читать поэтические произведения, сформировать у них интонационные умения, ведь именно поэзия отличается от других жанров эмоционально-окрашенными размышлениями поэта, его чувствами, переживаниями, внутренним миром, эмоциями [3].

Поэтическая интонация привычна всякой человеческой речи. Обеспечивается это ударениями, повышением тона речи или, напротив, его понижением, изменением темпа (убыстрение, замедление), что в свою очередь вызывает различное размещение пауз, особую окраску звуков (тембр). Если ударение, паузы, темп как-то еще можно выразить в самом тексте, то мелодику, а особенно тембр тяжело передать на письме. Интонацию строки, даже строфы распознаешь тогда, когда знаешь общую мысль произведения [3].

Таким образом, нарушения просодических компонентов являются результатом трудностей в развитии речи и в общении, взаимодействии с ребёнком с ТНР. Систематическая и планомерная работа по формированию рассматриваемых компонентов речи на уроках литературного чтения наряду с интонационной выразительностью будет способствовать эмоциональности, плавности и выразительности речи, что помогает детям более ясно выражать свои мысли и чувства, используя при этом изменения компонентов голоса, паузы, логическое ударение и иные средства языка. Развитие просодики у детей с ТНР должно проходить через всю их деятельность, в том числе и на уроках литературного чтения.

Abstract. We believe that disorders of prosodic components are the result of difficulties in speech development and in communication, interaction with a child with severe speech disorders. Systematic and systematic work on the formation of the considered components of speech in literary reading lessons along with intonational expressiveness will contribute to the emotionality, smoothness and expressiveness of speech, which helps children to express their thoughts and feelings more clearly, using changes in the components of voice, pause, logical stress and other means of language. The development of prosodics in children with these features must go through all their activities, be conducted in all classes: speech therapist, teachers, musical director, during physical education hours.

Список литературы

1. Андросова, М. В. Роль просодических средств в звучащем тексте телерекламы на материале британского варианта английского языка / М. В. Андросова, С. С. Боднар // *Terra Linguae* : сб. науч. ст. – Казань : 2017. – № 3. – С. 177–181.
2. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е. Э. Артемова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
3. Бакулина, Г. А. Развитие выразительности чтения младших школьников в процессе изучения лирических произведений / Г. А. Бакулина, И. О. Сулопарова // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2017. – Т. 29. – С. 439–442.
4. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : учеб. пособие / Т. М. Власова. – М. : Владос, 1996. – 240 с.
5. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 677 с.
6. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.
7. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

УДК 376.3

Семиначеня М.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНЫХ СПОСОБОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен анализ сущности процесса формирования произвольных способов деятельности у учащихся. Изложены причины и характеристика нарушения формирования произвольности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Волевой компонент личности – это способность личности к сознательным действиям, направленным на самоконтроль, самодисциплину, достижение целей, управление собой и своим поведением, обретение самостоятельности. Важным критерием оценки сформированности самостоятельности, саморегуляции поведения и самоконтроля выступает произвольность.

Большинство исследователей включают произвольность в число параметров, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Так, по мнению Д.Б. Эльконина [4], возникновение произвольного поведения связано с игрой ребенка, в ходе которой проявляется возможность подчиняться правилам и брать на себя роли. Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения является важным признаком готовности к школе.

В работах П.Я. Гальперина [3], внимание рассматривается как формирующийся навык с самоконтроля. Сформированность произвольного внимания позволяет ребенку сосредотачиваться на выполняемой деятельности, контролировать ее, своевременно замечать допускаемые ошибки и исправлять их, прилагать волевые усилия при наличии затруднений в ходе выполнения заданий.

При переходе к обучению в школе от ребенка требуется соблюдение предъявляемых требований, выдерживание темпа и ритма работы, что возможно только на основе сформированного волевого компонента личности. Если в дошкольном возрасте у ребенка плохо развита произвольность, отмечается низкий уровень внимания, то в процессе обучения на I ступени общего среднего образования возникнут трудности в обучении, связанные с его

несамостоятельностью, импульсивностью поведения, неумением организовать свою деятельность, точно следовать указаниям учителя.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечается снижение уровня произвольности, что проявляется в частых отвлечениях, трудностях концентрации внимания, невозможности выполнять деятельность при наличии затруднений. Перечисленные проявления приводят к неточному усвоению информации в процессе обучения, невозможности следовать требованиям и правилам, что обуславливает замедленный темп обучения и трудности использования изученного материала в практической деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска методов и приемов работы по формированию произвольности у учащихся данной категории.

Цель статьи – проанализировать методы и приемы для формирования произвольных способов деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это категория детей с особенностями психофизического развития, у которых сохранен слух, отсутствует первичное нарушение интеллекта, но есть значительные речевые нарушения, оказывающие влияние на общее психическое развитие. Эти дети обладают скудным речевым запасом, как активным, так и пассивным, несформированностью грамматического строя речи. Имеющиеся нарушения речи приводят к несформированности как познавательной деятельности в целом, так и эмоционально-волевой сферы.

Эмоционально-волевые нарушения у детей с ТНР проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Одни подвержены раздражительности, беспокойны, могут проявлять грубость, непослушание, другие – заторможены, пугливы, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки. Эти особенности препятствуют обретению самостоятельности, умению контролировать свое поведение и управлять им в зависимости от требуемой ситуации. Внимание детей данной категории характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, трудностью переключения, низким уровнем произвольного внимания [1]. Процесс произвольного внимания управляется сознательной целью и тесно связан с волей человека. Формирование произвольного внимания видится возможным только в интеграции деятельности и общения ребенка со взрослым. Как было показано Л.С. Выготским, на ранних стадиях развития функция произвольного внимания дифференцирована между взрослым и ребенком. Взрослый определяет объект из среды, указывая на него и обозначая словом, а ребенок принимает этот сигнал и реагирует на него: повторяет слово или же схватывает предмет [2]. Развитие произвольного внимания у ребенка проявляется вначале в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, а затем, по мере овладения речью, – в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции [5].

Применительно к детям с ТНР, данный процесс формирования произвольного внимания становится затруднительным. Требуется применение методов и приемов, которые нацелены на осуществление поставленной задачи и обусловлены особенностями развития детей.

Для решения коррекционно-развивающих задач, в частности задач по развитию волевого компонента личности, эффективным средством является наглядный материал: плакаты, настенные карты, иллюстративно-наглядный, демонстративный материал, диафильмы, кинофильмы. Их использование способствует развитию наблюдательности, мыслительных процессов (анализ, сравнение, обобщение), развитию речи, восприятия, произвольного внимания, усидчивости, помогает учащимся сопоставить излагаемый учителем материал в устной речи с его предметным

отражением, ассоциировать теоретические знания с их практическим проявлением, индивидуализировать обучение детей с разным уровнем познавательного развития. Все это в итоге позволит повысить эффективность педагогической деятельности [6].

Как основа для формирования произвольных способов деятельности, в педагогической работе используются задания в рабочей тетради. Такие задания характеризуется полной или частичной самостоятельностью деятельности учащихся в своей реализации, вследствие чего повышается уровень произвольного внимания. Данное средство способствует развитию опосредованной слуховой памяти (при разъяснении задания учителем), зрительного восприятия, самоконтроля учащегося при выполнении задания. В ходе выполнения заданий ребенку представляется возможным работать, анализировать и воспринимать информацию в оптимальном для него темпе, что способствует повышению его успеваемости и эффективности усвоения и закрепления материала. Также работа с заданиями в рабочей тетради способствует формированию умения оценивать свою деятельность и исправлять допущенные ошибки. С этой целью могут быть использованы следующие приемы: оценка результатов своей деятельности по шкале, поиск ошибок в изначально неправильно выполненном задании, сравнение результатов выполнения задания в тетради с образцом.

Одним из приемов формирования произвольных способов деятельности у учащихся с ТНР является выполнение задания с опорой на образец, например, использование технологической карты на уроках трудового обучения. Предложенный образец позволяет формировать у учащихся представление о последовательности действий, является основой для выявления ошибок в своей деятельности и исправления их на основе сопоставления своего продукта с образцом. Применение данного приема активизируют сенсорные и мыслительные процессы ребенка, способствуют отражению в сознании учащегося признаков и частей анализируемых предметов, последовательности действий, которые необходимо выполнить, что создает целостное представление о ходе и результате деятельности.

На уроках литературного чтения с целью развития произвольного внимания и, как следствие, произвольного способа деятельности, можно использовать приемы чтения по ролям, чтение по цепочке. Данные приемы требуют постоянного привлечения произвольного внимания учащихся с ТНР. У них формируется умение внимательно слушать, следить за текстом, начинать читать в нужное время. Чтение по цепочке может быть заменено чтением в произвольном порядке, когда учитель сам называет, когда и кто продолжает читать текст. В процессе чтения по ролям можно делать акцент на формировании эмоциональной сферы, умения адекватно проявлять эмоции, сдерживать их, понимать эмоции собеседника.

Использование таких словесных методов, как беседа и дискуссия, способствует развитию логического мышления и установлению причинно-следственных связей, увеличивает словарный запас, как пассивный, так и активный, и способствуют налаживанию коммуникативных связей учащихся, формирует умение проявлять инициативу и удерживать внимание. Содержание и организация беседы и дискуссии задаются учителем и могут проявляться, например, в поочередности ответов как на вопрос учителя, так и на ответы учащихся друг другу.

Для формирования произвольности используется такой практический метод как упражнение. Учащиеся с ТНР получают инструкцию, анализируют ее, выделяют основное правило, которому надо следовать при выполнении задания. Затем в ходе выполнения упражнения используют инструкцию как средство анализа своих действий, обнаружение ошибок и исправление их. Для успешности использования данного метода могут быть использованы следующие приемы:

выполнение задания по частям с анализом результата каждой части, проговаривание всех своих действий, постепенное усложнение правил выполнения задания и их количества.

Таким образом, формирование произвольных способов деятельности осуществляется на каждом уроке с целью реализации коррекционной направленности процесса обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования.

Abstract. The formation of arbitrary methods of activity is carried out at each lesson in order to implement the corrective orientation of the educational process of students with severe speech disorders at the I level of general secondary education.

Список литературы

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М. : ЧеРо, 2001. – С. 534–542.
4. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; сост. Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 365 с.: ил.
6. Чепиков, В. Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В. Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 173 с.
7. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: вопросы и ответы : учеб.-метод. пособие для студ. учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – 198 с.

УДК 376.42

Сенькова Д.Л.

Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

Научный руководитель: Шипова Н.С., канд. псих. наук, доцент

БАРЬЕРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. Представленная работа посвящается исследованию барьеров социализации и социальной реабилитации молодых инвалидов. Мы рассмотрим проблему социализации и определим возможные барьеры социализации молодых инвалидов.

В современном мире количество лиц, имеющих нарушения в развитии, очень велико. По данным Федеральной службы государственной статистики, число лиц с инвалидностью на момент 2020 года составляет 11,876,925. Результаты практической работы с ними свидетельствуют, что данная категория граждан не может эффективно реализовать свой потенциал. Это объясняется как медицинскими показателями, так и отсутствием системной работы по подготовке детей-инвалидов к самостоятельной жизни: полученные социально-бытовые навыки в период обучения детей в образовательных учреждениях, в силу характера заболевания, утрачиваются без возможности практического применения; довольно часто наблюдается гиперопека со стороны родителей;

отсутствует государственная программа социально-бытовой реабилитации для молодых людей с инвалидностью.

Решение проблем социальной реабилитации молодых инвалидов требует формирования соответствующей социальной политики и правового регулирования социальной работы с ними, а также подробных научных исследований, иллюстрирующих специфику данной группы лиц.

Целью нашего исследования был анализ барьеров, с которыми сталкиваются лица с инвалидностью при социализации и социальной реабилитации.

Понятия «инвалид» и «инвалидность» рассматриваются достаточно широко и многообразно. В ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» понятие «инвалид» определяется как лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [5]. С.А. Кравченко раскрывает категорию «инвалидность» как недостаток, уменьшающий способность к функционированию, которая становится ниже общепризнанной нормы [1].

Целью и результатом социализации является формирование личности, способной к дальнейшему самосовершенствованию и организации собственной деятельности [3].

В свою очередь цель социальной реабилитации инвалидов – восстановление здоровья, трудоспособности и социального статуса, достижение ими материальной и социальной независимости, интеграции (или реинтеграции) в обычные условия жизни общества [4].

Инвалидность, чаще всего, создает перед человеком социальные ограничения – барьеры:

- пространственно-средовой;
- организационный;
- социально-статусный;
- образовательный;
- медицинский;
- психологический;
- информационный;
- экономический;
- эмоциональный;
- коммуникативный [2].

На основании теоретического обобщения данных мы можем сказать, что барьерами социализации выступают определенные факторы, затрудняющие адаптацию, социализацию и активную жизнедеятельность людей.

В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие молодые инвалиды от 19 до 35 лет: 10 человек (3 девушки, 7 мужчин) с инвалидностью. Средний возраст – 27 лет.

Методический комплекс исследования составили:

- методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана;
- методика удовлетворенности жизнью по шкале Э. Динера;
- опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) (специальный модуль);
- интервью.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования.

Данные по методике диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана свидетельствуют об отсутствии или очень низком уровне фрустрации (рисунок 1).

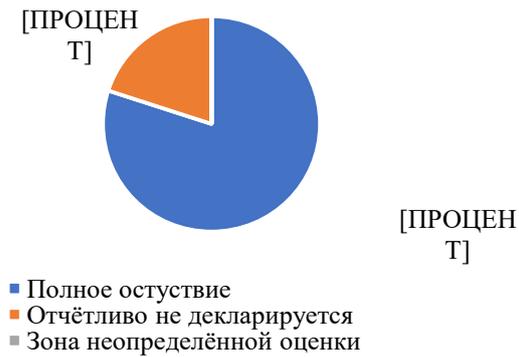


Рисунок 1 –Уровень социальной фрустрации

По результатам, представленным в диаграмме, мы видим, что у 80 % респондентов наблюдается полное отсутствие социальной фрустрации, 20 % отчетливо не декларируются, что может говорить об очень низком уровне социальной фрустрации. Анализируя полученные данные, можно сказать, что респонденты в целом удовлетворены взаимоотношениями с родными и близкими, их социальным окружением, собственным социальным статусом и здоровьем.

По результатам опросника удовлетворенности жизнью были получены следующие результаты (рисунок 2).



Рисунок 2 – Уровень субъективного счастья

У 40 % отмечается низкий уровень субъективного счастья, у 30 % опрошенных – средний. Также у 30 % респондентов отмечается высокий уровень счастья.

По данным опросника качества жизни ВОЗ (рисунок 3) мы видим, что качество жизни респондентов находится на среднем (70 %) и высоком (30 %) уровне. При этом ни один испытуемый не оценил свое качество жизни как низкое.

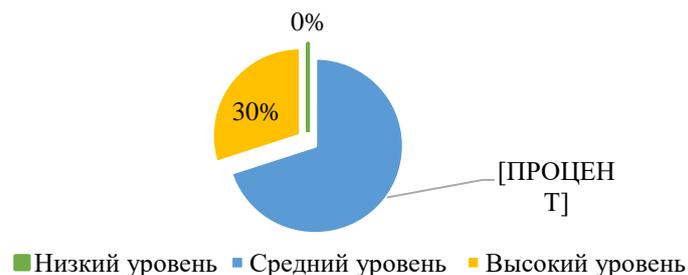


Рисунок 3 – Уровень качества жизни

При анализе приведенных выше данных можно сделать вывод, что в целом респонденты удовлетворены своей жизнью, у них отмечается средний или высокий уровень качества жизни, достаточный уровень субъективного счастья и низкий уровень социальной фрустрации.

Однако при внешне благополучной картине субъективной удовлетворенности жизнью, мы выявили факторы, ограничивающие активность респондентов в социальном взаимодействии и мешающие им в жизни.

Анализируя результаты интервью, можно сказать, что наиболее ограничивающими факторами являются: страх общения с другими людьми – 70 %, эмоции и стеснение респондентов – 60 %. Значимыми, но менее часто встречающимися являются зависимость от мнений («Мое мнение часто отличается от окружающих») – 40 %, и непонимание окружающих («Я плохо говорю, меня могут не понять») – 40 %. На третьем месте по частоте упоминаний стоит барьер эмоций собеседника – 30 % – респондентам важно, какие эмоции от общения с ними испытывает другой человек, насколько он заинтересован в общении с ними.

Наименее значимыми для респондентов оказались: стеснение своей национальности, страх не разделенных религиозных взглядов, плохое самочувствие и нежелание общаться, непонимание собеседника, нежелание других общаться – по 20 %; отрицательное отношение к национальности собеседника, плохой внешний вид собеседника, свой возраст и образование – по 10 %.

В ходе проведения интервью нами было отмечено, что у 20 % опрошенных ярко выражена гиперопека родителей. Так, на вопрос, какой вы видите свою деятельность через 5 лет, один из испытуемых ответил: «Не знаю, мама пока не решила».

Анализируя проведенное интервью, мы можем сделать вывод, что респонденты довольны своей жизнью и социальной активностью. Испытуемые хотели бы попробовать что-то новое, проявить себя в новых направлениях и чему-то научиться. Однако присутствуют барьеры, затрудняющие социальную активность респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что респонденты стесняются своего статуса – инвалидность, что приводит к барьерам, которые затрудняют социализацию.

Abstract. Analysis of the results of the study showed that young people with disabilities are satisfied with their life, their social activity, this is evidenced by the lack of frustration, average and high indicators of happiness, as well as the average level of quality of life. The main barriers to socialization and social rehabilitation of young people with disabilities at present are: fear of non-acceptance by society, fear of communication, dependence on public opinion.

Список литературы

1. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь / С. А. Кравченко. – М. : Астрель, 2004. – 511 с.
2. Кабакович, Г. А. Влияние социальных и правовых барьеров на роль и место инвалидов в обществе / Г. А. Кабакович. – Режим доступа: <http://www.civisbook.ru/files/File/2015-Kabakovich.pdf>. – Дата доступа: 09.01.2022.
3. Потылицына, Л. А. Особенности процесса социализации людей с ограниченными возможностями развития: социально-философский анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-protsesssa-sotsializatsii-lyudei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-razvitiya-sots>. – Дата доступа: 05.05.2021.
4. Справочник по медико-социальной экспертизе и реабилитации / под ред. М. В. Коробова, В. Г. Помникова. – СПб. : Гиппократ, 2005. – 1152 с.
5. Усова, Л. В. К вопросу об интерпретации понятий «инвалид» и «инвалидность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-interpretatsii-ponyatiy-invalid-i-invalidnost>. – Дата доступа: 10.11.2021.

УДК 373.3-376.4

Скиба Ю.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Урусова О.И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию особенностей развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи с раннего возраста до младшего школьного возраста. Также описаны цели, задачи, основные средства, приемы работы на коррекционных занятиях по развитию мелкой моторики учащихся с тяжелыми нарушениями речи в младших классах.

М.И. Аксенова [1] рассматривает моторику как двигательную активность человека. Различают мелкую и крупную моторику. Крупная моторика предоставляет детям способность выполнять различные действия верхними и нижними конечностями и телом в целом. Дает возможность сохранять равновесие, бегать, прыгать, ходить. На базе крупной моторики развивается и совершенствуется мелкая моторика [1, с. 20]. Мелкая моторика представляет собой систему скоординированных и точных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [4].

Тонкая моторика развивается на основе общей моторики с раннего возраста. Малыш учится хватать предметы, у него формируются навыки переключивания предметов из руки в руку и так далее развитие происходит согласно онтогенезу. К двум годам ребенок имеет возможность держать самостоятельно ложку, кружку, карандаш и при этом рисовать. В дошкольном и младшем школьном возрасте моторные навыки усложняются и становятся более разнообразными. Возрастает потребность в выполнении действий, требующих согласованных движений обеих рук. В период с 3 до 4 лет ребенок способен крепко удерживать карандаш и выполнять с ним различного рода операции. К этому же возрасту совершенствуются зрительно-пространственное

восприятие и координация движений, что позволяет достаточно хорошо совершать операции копирования. Дети могут передавать пропорции фигур, ограничивать протяженность линий и рисовать их относительно параллельными. Также дети данного возраста уже создают разнообразные по сюжету рисунки, более того не только рисуют, но и пытаются писать буквы, подписывая свои рисунки. Период с 4 до 7 лет является этапом активного освоения и совершенствования новых инструментальных действий, не только карандашом, но и ручкой. В 5 лет хорошо выполняются горизонтальные и вертикальные штрихи. Ребенок способен ограничивать длину штриха, линии становятся более ровными, четкими и этому способствует замена способа держания ручки. Рисунки детей данного возраста отображают их способность выполнять вертикальные, горизонтальные и циклические движения. И все чаще и старательнее пытаются писать буквы [2, с. 321].

В период с 6 до 7 лет начинает формироваться один из сложнейших двигательных навыков – письмо. В современный период развития технологий у многих детей наблюдается общее моторное отставание. Наиболее распространенными причинами данного явления, выступают общие условия развития и воспитания детей. Кроме того, ослабленное состояние организма и показатели общего физического здоровья современного поколения также дает некий негативный результат на развитие мелкой моторики. По данным исследований, проводившихся неоднократно, причиной данных последствий, устанавливается ряд социальных факторов (семья, детский сад, школа, общество, в котором ребенок находится) [7].

У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) наблюдается небольшой опыт выполнения графических заданий, рисования, нарушена координация движений руки, невысок уровень зрительно-моторной координации, пространственного восприятия и зрительной памяти, снижен словарный запас. Моторика детей становится более выдержанной, сбалансированной к моменту поступления в школу. Заметно наращивается усидчивость, целенаправленность двигательной активности, хотя желание просто побегать или попрыгать остается еще достаточно важным. Такова общая схема возрастной эволюции человеческой моторики и значение развития мелкой моторики [6].

У детей с ТНР отставание в развитии двигательной сферы наблюдается не только в дошкольном возрасте, но и на протяжении нескольких лет пребывания в школе. На современном этапе школьная программа предъявляет достаточно большие требования к детям, поступающим в I класс. На первом этапе обучения учащиеся с ТНР чаще всего испытывают затруднения с письмом: быстро устает рука, теряется рабочая строка, не получается правильное написание букв; трудно уложиться в общий темп работы. Письмо первоклассников напрямую зависит от состояния их тонкой ручной моторики. Причина возникающих трудностей, не что иное, как неразвитость мелких мышц рук. Для успешного овладения школьными навыками необходимо иметь хорошо развитую ручную моторику. Стимуляция мелкой моторики приводит и к активизации соответствующих отделов мозга, отвечающих за речевую деятельность [7].

В работе по совершенствованию мелкой моторики рук и графо-моторных навыков, детей младшего школьного возраста, в частности учащихся I класса, целесообразно предусмотреть специальные упражнения, целью которых выступает преодоление трудностей, возникающих на начальных этапах обучения. Такая работа учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, и содержит в себе занятия. Количество занятий зависит от индивидуальных особенностей младших школьников и степени выраженности трудностей их психомоторного развития [3, с. 284].

Целями коррекционных занятий по развитию мелкой моторики выступают:

1) содействие формированию эффективного развития мелкой моторики руки детей младшего школьного возраста, как средства активизации познавательных процессов и подготовки к систематическому письму;

2) обеспечение полноценного развития ребенка, средствами развития мелкой моторики и координации движений рук.

Задачами, способствующими достижению цели, выступают:

1) развитие тактильной чувствительности;

2) развитие умения координировать движения и речь;

3) развитие графических умений и навыков: развитие точности и координации движений руки и глаза, гибкости рук, ритмичности, нажима руки;

4) совершенствование движения рук, посредством развития психических процессов: произвольного внимания, логического мышления, зрительного и слухового восприятия, зрительной и слухо-речевой памяти, речи, умения действовать по словесным инструкциям, соизмеряя индивидуальный темп выполнения работы с заданным, умение самостоятельно продолжать выполнение предложенной работы, контроль за собственными действиями [5].

Для решения задач на коррекционных занятиях по развитию мелкой моторики могут быть использованы следующие наиболее эффективные средства.

1. Развитие графических умений моторики:

– штрихование, обведение по трафарету фигур или предметов, с использованием простого и цветного карандашей;

– обведение контуров: обвести рисунок точно по линиям, не отрывая карандаш от бумаги и т. д.;

– рисование по опорным точкам, пунктирным линиям;

– раскрашивание картинки. основное требование: стремиться не выходить за контуры рисунка.

При выполнении данного рода заданий следует обращать особое внимание на положение учащегося, положение карандаша или ручки, в каком направлении рисует, не переворачивает ли тетрадь и др.

2. Массаж рук, пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры. Пальчиковые упражнения и игры в сочетании со звуковой гимнастикой стимулируют умственную деятельность, способствуют улучшению эмоционального настроения, способствуют более эффективному развитию речевой деятельности [5].

Массаж рук проводится поочередно: сначала на одной руке, затем на другой руке. В качестве примеров заданий, следует выделить:

– поглаживание от кончиков пальцев до середины руки с внешней и тыльной стороны;

– разминание пальцев: интенсивные круговые движения вокруг каждого пальца;

– интенсивные движения большого пальца вперед-назад, вверх-вниз, по кругу;

– интенсивное растирание каждого пальца;

– точечный массаж каждого пальца между фалангами с боковых и фронтально-тыльных сторон.

Пальчиковая гимнастика может включать следующие примеры упражнений:

– сжать пальцы в кулак и сделать круговые движения кистью влево, затем вправо;

– с силой сжимать и разжимать пальцы;

- выпрямить пальцы, большой палец отвести в сторону и проделать им круговые движения сначала влево, затем вправо;
 - выпрямить пальцы, одновременно сгибать и разгибать две первые фаланги;
 - сжать пальцы в кулак. Попробовать разгибать и сгибать отдельно каждый палец.
- Стремиться к тому, чтобы другие оставались собранными в кулак. Упражнения выполняются сидя, локти поставлены на стол. Постепенно довести количество повторений до 10–15 раз. Закончив гимнастику, следует потрясти расслабленными кистями и сделать массаж [5].

Так как коррекционная работа ведется с учащимися младшего школьного возраста, все названные приемы пальчиковой гимнастики необходимо сочетать со стихотворными текстами, которые эффективно влияют и способствуют развитию речедвигательной активности учащихся с ТНР. Рекомендуется выполнять упражнения под музыкальное сопровождение или дополнять их су-джок тренажером. Это средство помимо коррекционного воздействия, оказывает профилактическое воздействие. Пальчиковые игры также оказывают коррекционное воздействие: активизируют моторику руки, способствуют развитию творческого потенциала, вырабатывают ловкость, развивают умение управлять своими движениями. Дети изображают из пальцев окружающие предметы, птиц, животных, людей, архитектурные сооружения. Все фигуры придумываются с обязательным стихотворным сопровождением.

В качестве пальчиковых игр используются: дидактические игры, театрализованные игры, «театр в руке», сюжетно-ролевые игры и др. Представленные игры обладают развивающим эффектом и позволяют повысить общий тонус, развивают многие виды памяти, мышления, развивают творческое воображение, реализуют креативный потенциал, снимают общее напряжение и в том числе психоэмоциональное. И в роли общепринятых, используются сюжетно-тематические упражнения по аппликации, конструированию, рисованию, и лепке. Данные виды упражнений способствуют развитию познавательных и творческих способностей, развитию навыков и умений оперирования предметами, координации движений пальцев рук, способствуют развитию речи. Особенно эффективными данные упражнения являются в том случае, если педагог будет комментировать действия учащихся и стимулировать комментирование собственных действий самими учащимися. Это повысит эффективность любой коррекционной деятельности [6].

Для эффективности коррекционной работы важно соблюдать ряд общедидактических и специфических принципов: принцип учета индивидуальных особенностей ребенка, принцип учета зоны актуального и ближайшего развития ребенка, принцип комплексности, принцип системности, наглядности, доступности [5].

Указанные принципы являются основой любой коррекционной деятельности, так как каждый из них способен оказать положительный эффект на процесс коррекционной работы, так как они организуют весь процесс, выстраивают его содержание и являются базисной областью любой деятельности с рассматриваемой категорией детей. В процессе проведения коррекционных занятий по работе в направлении развития мелкой моторики следует учитывать тот факт, что учащиеся младшего школьного возраста предпочитают и наиболее успешно реализуют продуктивную деятельность в процессе игровой деятельности. В связи с этим возможно использовать разнообразные приемы, представляя их как игровые ситуации. Приемы работы могут быть разнообразны и в тоже время просты:

- перебирание и сортировка круп и семян (рис, пшено, горох, фасоль и др.);
- выкладывание из крупы на фоновой бумаге различных изображений;

- застегивание пуговиц, молний, крючков;
- нанизывание бус, пуговиц и мелких игрушек на леску, работа с проволокой;
- конструирование из палочек, полосок узоров различными пальцами;
- рисование различными материалами (карандашом, мелом, цветными мелками) [5].

Вышеуказанные приемы работы могут быть дополнены сочетанием разнообразных методов, так как процесс развития мелкой работы достаточно обширен и разнообразен. В связи с этим он может реализовываться и преподноситься учащимся в различных вариациях. С целью положительного эффекта коррекционного воздействия задания и упражнения необходимо корректировать, дополнять и постепенно усложнять, чтобы процесс восстановления проходил в более быстром темпе.

Таким образом, для детей с ТНР характерно недоразвитие мелкой (тонкой) моторики, которая является одним из важнейших аспектов развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. На коррекционных занятиях учащиеся тренируются удерживать определенное положение корпуса, рук, наклон карандаша, кисти, регулировать размах, темп, силу нажима. Именно благодаря коррекционным занятиям, которые включают различные приемы работы, основывающиеся на основных продуктивных видах деятельности, развивается зрительно-двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук. На коррекционных занятиях по развитию мелкой моторики наиболее эффективные и положительные результаты будут прослеживаться в том случае, когда будут соблюдены все методические особенности работы. В частности, необходимо придерживаться основных принципов, на которых строится коррекционная деятельность, учет и использование методов, приёмов, средств, с помощью которых осуществляется коррекционное воздействие и конечно же необходимо правильно и точно ставить задачи, которые в ходе воздействия будут реализованы в полном объеме. Все это способствует целостному и гармоничному развитию младшего школьника с ТНР.

Abstract. Thanks to correctional classes, which include various methods of work based on the main productive activities, visual-motor coordination develops, hand functions develop, fine motor skills of the hands and fingers are improved. At correctional classes for the development of fine motor skills, the most effective and positive results will be traced in the case when all the methodological features of the work are observed.

Список литературы

1. Аксенова, М. И. Развитие тонких движений рук у детей с нарушениями речи / М. И. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8. – С. 62–65.
2. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Академия, 1991. – 321 с.
3. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Академия, 2010. – 284 с.
4. Дудьев, В. П. Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР / В. П. Дудьев // Логопед в детском саду. – 2006. – № 2. – С. 16–25.
2. Логопедия : учебник для студ. дефектологических факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Владос, 2006. – 703 с.
3. Плутаева, Е. Развитие мелкой моторики у детей 5 – 7 лет / Е. Плутаева, П. Лосев, Д. Вавилова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 28–35.
4. Семина, К. А. Развитие мелкой моторики рук у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья с помощью пластилинографии [Электронный ресурс] / К. А. Семина // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 11. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74244>. – Дата доступа: 13.09.2020.

Солонская Н.Н.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Крюковская Н.В., канд. пед. наук, доцент

ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности умений решать текстовые арифметические задачи у учащихся с трудностями в обучении. Выделены причины, приводящие к трудностям в формировании данного умения у учащихся.

При обучении учащихся с трудностями в обучении математике особенно большое внимание уделяется решению текстовых задач. Это обусловлено тем, что задачи на уроке математики используются для самых разных целей: как для развития познавательных процессов, в большей степени логического мышления, так и для углубления и расширения формируемых математических знаний и умений; для подготовки к введению новых понятий; для формирования вычислительных навыков; для ознакомления с новыми понятиями; для показа области применения изучаемых понятий; для обучения методам и приемам решения задач на разных этапах обучения, формирования у учащихся опыта самостоятельного решения проблемных ситуаций, а также для их социальной адаптации.

В процессе обучения самих учащихся «добывать» числовой материал для составления задач, учитель имеет возможность показать учащимся, что задачи ежедневно ставит сама жизнь, и уметь решать такие задачи – значит подготовить себя к ориентировке в окружающей действительности. Решение текстовых задач на уроках математики позволит реализовать такую задачу, как подготовка учащихся к более успешному овладению профессиональным трудом, сблизить обучение с жизнью.

Учащиеся с трудностями в обучении с большим трудом овладевают умением решать текстовые задачи. Анализ проводимых контрольных работ, наблюдения, а также специальные исследования позволили выделить ошибки, которые наиболее часто допускают учащиеся при решении задач:

- привнесение лишнего вопроса и действия;
- исключение нужного вопроса и действия;
- случайный подбор чисел и действий;
- ошибки в наименовании величин при выполнении действий: не пишутся наименования или пишутся ошибочно, вне предметного понимания содержания задачи; наименования пишутся лишь при отдельных компонентах;
- несоответствие вопросов действиям: правильный выбор действий и неверная формулировка вопросов или, наоборот, правильно поставленные вопросы и неправильный выбор действий;
- ошибки в вычислениях;
- неверная формулировка ответа задачи (сформулированный ответ не соответствует вопросу задачи, стилистически построен неверно или же не соответствует ответу последнего действия и т. д. [4, с. 85; 6, с. 327].

В первую очередь самой главной причиной ошибочных решений задач учащимися с трудностями в обучении является особенность их мышления. Трудности в решении задач связаны с недостаточным пониманием предметно-действенной ситуации, которая отражена в задаче, а также в математических связях и отношениях между числовыми данными, а также между данными и искомыми. Решение арифметических задач является, пожалуй, одним из наиболее сложных разделов программы по математике. От ребенка требуется осуществление сложной аналитико-синтетической деятельности: с одной стороны, он должен жизненную ситуацию, которая описана в задаче, представить наглядно, с другой – уметь отвлечься от конкретной ситуации и перевести ее в арифметический план, записав решение в виде примера.

М.Н. Перова называет основные причины, тормозящие освоение математических представлений о количестве у учащихся с трудностями в обучении:

- тугоподвижность нервных процессов, инертность, что ведет к снижению работоспособности, повышенной утомляемости и отвлекаемости, снижению интереса к окружающему и отсутствию целенаправленных действий;

- низкий уровень ориентировочной деятельности;

- недоразвитие моторики, с чем связано ограничение практического чувственного опыта;

- недостаточная деятельность, несовершенство взаимодействия анализаторов, что затрудняет накопление сенсорного опыта;

- нарушение развития речи, которое проявляется в бедности словарного запаса, а также трудности оформления собственных высказываний, непонимании обращенной речи [6, с. 70].

Опыт работы с данной категорией учащихся показывает, что они могут справиться с решением задач, но только при условии их составления на основе действий с реальными предметами. Трудности, зачастую, возникают тогда, когда необходимо наглядно представить словесно сформированные задачи. Понимание условия задачи часто не отвечает ее предметному содержанию.

Наибольшие трудности у учащихся с трудностями в обучении вызывает переход от понимания задачи к ее арифметическому решению. Низкий уровень овладения учащимися рассматриваемой категории способами решения арифметических задач объясняется маленьким практическим опытом. Но, несмотря на это, педагоги и психологи подчеркивают важность процесса обучения учащихся с трудностями в обучении способам решения арифметических задач. Это необходимо для решения образовательных и коррекционно-развивающих задач. Решение задач способствует тому, что у учащихся данной категории появляется понимание основного смысла арифметических действий, помогает конкретизировать их, а также соотнести с той или иной жизненной ситуацией. С помощью решения задач учащиеся с трудностями в обучении осваивают математические понятия, закономерности, отношения. В ходе решения задач учащиеся данной категории учатся планировать и контролировать свою деятельность, а также овладевают приемами самоконтроля, у них развиваются произвольное внимание, логическое мышление, наблюдательность, сообразительность, речь, воспитываются воля и настойчивость. Кроме этого, решение арифметических задач является одним из самых важных этапов подготовки таких детей к дальнейшей жизни и труду. Как подчеркивает М.П. Парахина, в процессе обучения и работы по развитию у учащихся с трудностями в обучении мыслительных процессов очень важным становится применение внешних основ, которые предоставляют возможность осуществить в будущем переход к решению соответствующих задач в мыслительном плане. В трудах различных педагогов и психологов, а также в методической литературе, которая посвящена проблеме

обучения учащихся решению арифметических задач, можно отметить огромное значение предметно-практической деятельности, которая позволяет добиться наилучшего результата в освоении понятия числа, арифметического действия, а также в понимании содержания текстовых задач [5, с. 35]. В работе Н.В. Зыгмановой содержится информация о том, что при обучении учащихся с нарушениями интеллектуального развития моделированию содержания арифметических задач с помощью предметно-практических действий и схематического рисунка необходима разработка специальной методики, которая учитывает особенности познавательной деятельности учащихся данной категории и нацелена на успешное решение задач. Это доказывает тот факт, что учащиеся с трудностями в обучении лучше справляются с решением задач, которые опираются на действия с реальными предметами. Создавая рисунок или моделируя содержание задачи в предметной деятельности, учащиеся данной категории точнее понимают предметно-действенную ситуацию задачи и легче определяют зависимость между данными и искомыми величинами [2, с. 40].

Отбор способов решения задач, с которыми учитель должен познакомить учащихся, определены программой. Соответствующие программные требования реализованы в учебниках, где благодаря поурочному их построению в основных чертах намечены некоторые основные методические направления работы над задачами и система распределения соответствующих упражнений во времени.

Подбор и расположение простых текстовых задач подчиняется логике рассмотрения новых вопросов арифметической теории, а также отвечает требованию постепенного усложнения заданий. Это усложнение связано с некоторыми особенностями той формы, в которой представлены в задаче математические связи и отношения, которые определяют выбор арифметического действия, необходимого для ее решения. Усложнение заданий целесообразно проводить при введении новых величин, а также при рассмотрении новых для детей связей между ними.

Поскольку на разных этапах обучения функции, которые выполняют текстовые арифметические задачи, меняются, то соответственно меняется и характер самих задач, а также и приемы работы над ними. «Только учитель может определить, например, какую задачу в каждый данный момент следует предложить детям, какое задание имеет смысл связать с решением этой задачи» [3, с. 124].

У учащихся с трудностями в обучении навык решения текстовых арифметических задач формируется достаточно долго и отличается своеобразием. Это объясняется тем, что требуется предварительная и более длительная подготовка к решению задач, постоянное изменение дозировки материала, большая поэтапность, наглядность, а также использование дополнительных способов преподнесения материала и поиск средств для облегчения его усвоения. Поэтому обучение требует специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

Главная цель учителя – научить учащегося самостоятельно решать арифметические задачи. Но у учащихся с трудностями в обучении наблюдаются заметные индивидуальные различия в овладении этим умением. Одни дети более успешно могут справиться с задачами какого-либо вида, а вот другие учащиеся требуют увеличения числа подготовительных упражнений. В более подробном развертывании какого-либо этапа работы над задачей нуждается часть детей, а некоторым необходимо больше тренировочных упражнений для подведения их к нужному обобщению. Поэтому в процессе обучения следует применять дифференцированный подход к детям.

Процесс решения текстовых арифметических задач также тесно связан с навыком чтения, где особенно существенны такие качества чтения, как правильность и осознанность. Поэтому важную роль следует отводить и развитию связной устной и письменной речи, т. к. дети должны уметь воспроизвести задачу по краткой записи, а также сформулировать ответ в соответствии с требованием задачи на основе правильного согласования и управления слов. Особое внимание следует уделять и лексической стороне речи – учащимся должны быть понятны значения тех или иных слов, содержащихся в задаче.

Исходя из всего вышесказанного, рассмотрение проблемы обучения учащихся с трудностями в обучении решению арифметических задач показало, что они испытывают трудности при запоминании, осмыслении и усвоении содержания задачи, не способны понять изменения ситуации, которая описывается в тексте задачи, не могут прогнозировать результаты этих изменений самостоятельно. Наибольшие трудности вызывает переход от понимания задачи к ее арифметическому решению, выполнение самих арифметических действий и проверка полученных результатов. Преодоление данных трудностей может быть реализовано в ходе специальной коррекционно-педагогической работы как на уроках математики, так и на коррекционных занятиях с учащимися с трудностями в обучении.

Abstract. Students with learning difficulties experience difficulties in memorizing, comprehending and assimilating the content of the problem, are unable to understand changes in the situation described in the text of the problem, and cannot predict the results of these changes on their own. The greatest difficulties are caused by the transition from understanding the problem to its arithmetic solution, performing the arithmetic operations themselves and checking the results obtained. Overcoming these difficulties can be achieved in the course of special correctional and pedagogical work both in mathematics lessons and in correctional classes.

Список литературы

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2005. – 455 с.
2. Зыгманова, И. В. Повышение эффективности обучения решению арифметических задач в младших классах вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / И. В. Зыгманова; Ин-т коррекц. педагогики. – М., 1993. – 17 с.
3. Ковригина, З. Н. Особенности построения урока в системе компенсирующего обучения / З. Н. Ковригина // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 49–52.
4. Моро, М. И. Методика обучения математике в 1–3 классах / М. И. Моро, А. М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1978. – 336 с.
5. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития / И. Ф. Марковская. – М. : Просвещение, 2014. – 163 с.
6. Парахина, М. П. Практическая направленность преподавания математики во вспомогательной школе / М. П. Парахина // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 34–37.
7. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. – 4-е изд., перераб. / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.

Швецова М.В.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Акоюн Н.И., канд. пед. наук

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОПЕРАЦИЙ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье представлены особенности осуществления операций анализа и синтеза детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией. Рассматривается влияние дизартрических расстройств на овладение мыслительной деятельностью.

Наше познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия, но не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению. В отличие от процессов непосредственно-чувственного отражения, мышление дает непрямое, сложное, опосредованное отражение действительности. Мышление, выходя за пределы чувственного данного, расширяет границы нашего познания [1].

Мышление – это психический процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности [3]. Известно, что процессы формирования речи и других психических функций, в том числе и мышления, тесно связаны между собой. С одной стороны, невербальные психические процессы являются предпосылкой для развития речи. С другой стороны, речь, возникнув, развивает, совершенствует многие неречевые психические процессы. С появлением речи происходит совершенствование мышления, значение слова становится средством мыслительной деятельности человека. Мыслительная деятельность совершается при помощи мыслительных операций, таких как анализ и синтез. Анализ – мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части, выделение в нем отдельных признаков и свойств. Синтез – мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое. Анализ и синтез всегда тесно взаимосвязаны между собой. Это важнейшие мыслительные операции, в своем единстве дающие полное и всестороннее знание действительности [5].

Цель статьи – раскрыть особенности осуществления операций анализа и синтеза детьми старшего дошкольного возраста 5–7 лет с дизартрией.

Дизартрия – нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи, обусловленное органическим поражением центральных отделов речедвигательного анализатора, что приводит к развитию в артикуляционных мышцах явлений паралича или пареза [2]. В основе возникновения дизартрии у дошкольников лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, препятствующее своевременному и полноценному развитию ребенка. Это нарушение, в свою очередь, обусловлено воздействием неблагоприятных этиологических факторов, вызывающих дизонтогенез раннего психомоторного и речевого развития детей. Клиническое обследование дошкольников с дизартрией свидетельствует о наличии у них признаков нарушения нейробиологических и функциональных закономерностей развития мозговой организации психической деятельности.

Могут наблюдаться общедвигательные нарушения (плохая координация движений, моторная неловкость), недоразвитие мелкой моторики, снижение интереса к игровой деятельности.

Развитие речи в раннем возрасте у значительной части детей с легкими проявлениями дизартрии незначительно замедлено. Первые слова появляются к 1 году, фразовая речь формируется к 2–3 годам. При этом довольно долго речь детей остается неразборчивой, неясной, понятной только родителям. Задержка формирования речи ведет к замедленному формированию вербальных форм мышления.

По данным Р.И. Мартыновой, при выполнении заданий, направленных на диагностику мышления, дети с легкой формой дизартрии дали меньшее количество правильных ответов, причем качество их работы было ниже, они были неуверенны, пассивны, быстро истощались, проявляли негативизм. Однако некоторое ослабление их мыслительной деятельности не носило характер интеллектуальной недостаточности, а проходило по типу астенизации с выраженным снижением функции внимания и памяти [6].

При выполнении задания на обобщение предметов методом классификации (ребенку предлагали разные картинки – поезд, лошадь и др., просили разложить их на группы, сходные между собой и назвать каждую группу), дети из группы с легкой формой дизартрии задание выполняли с помощью экспериментатора, допуская ошибки, но по ходу действия их исправляли.

При выполнении задания, когда детям с дизартрией предлагали составить рассказ по картинке, почти 1/3 детей с легкой формой дизартрии не могли полно составить рассказ по картинке. Они были неуверенными, пассивными, со сниженной работоспособностью. На картинке, в основном, называли отдельные предметы и затруднялись объединить их единым сюжетом. Аналогичные результаты получены при последовательном разложении сюжетных картинок и составлении по ним рассказа.

В задании на исследование понятий детям с дизартрией предлагались вопросы: кто шьет, продает? и т. д., из чего сделаны окна, книги? и т. д.

Дети с легкой формой дизартрии дали мало правильных ответов из-за сниженного уровня информации и малого лексического запаса. Ответы их характеризовались упрощенностью и примитивностью.

У детей с дизартрией выражены нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой работоспособности, нарушения памяти, внимания. Для этих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, конструктивного праксиса.

У детей 6–7 лет активно формируются семантические поля, однако дифференциация внутри семантического поля еще не сформирована. У детей с нормальным речевым развитием проявляются потенциальные возможности такой дифференциации, у детей же с нарушением речи какие-либо признаки дифференциации элементов семантического поля отсутствуют [4]. Исследованием выявлен более низкий, по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками, уровень выполнения многих заданий: на переименование предметов; объяснение значений слов, особенно слов обобщенного значения; на усвоение грамматического значения слова; дифференциацию слов, сходных по семантике. Так, сравнительные данные ответов детей с нормальным речевым развитием и детей со стертой дизартрией при объяснении семантики слов свидетельствуют о существенных различиях в использовании стратегий объяснения значений обобщающих слов и, таким образом, об их различной структуре.

Изучив литературу по данной теме, можно сделать вывод, что процессы анализа и синтеза как операции мышления, различны по своему функционалу, локализации в головном мозге и темпам развития, но неразрывно связаны в своей реализации в процессе выполнения тех или иных

действий. Исследования ученых доказывают, что нормальная работа этих функций необходима для успешного обучения детей.

Несформированность полноценной мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у детей возникают проблемы с обобщением учебного материала: подведением математической задачи под уже известный класс, кратким пересказом текста, делением его на части, составлении рассказа по сюжетным картинкам и т.п.

Недоразвитие анализа и синтеза может стать причиной задержки в развитии, вызывать трудности в обучении письму, формировании элементарных математических представлений, пространственных категорий.

Теория процессов анализа и синтеза указывает на то, как они связаны с речью. Многочисленные исследования показывают, что у детей с дизартрией достаточно сформировано умение воспроизводить и анализировать простые задачи. Анализ и синтез более сложных объектов осуществляется с определенными трудностями.

Отставание в развитии мыслительных процессов, а именно анализа и синтеза, у детей с дизартрией говорит о необходимости проводить работу с целью формирования интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Abstract. This article presents the features of the implementation of analysis and synthesis operations by older preschool children with dysarthria.

Список литературы

1. Вайнштейн, Л. А. Общая психология : учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов [и др.]. – Минск : Тессей, 2005. – 368 с.
2. Китик, Е. Е. Основы логопедии : учеб. пособие / Е. Е. Китик. – М. : Наука, 2014. – 196 с.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2000. – 192 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
6. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова // Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – С. 214–218.

Щербач Т.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость проведения коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описываются приемы работы по формированию навыка осознанного чтения у названной категории учащихся.

Чтение является достаточно сложным психофизиологическим процессом, с помощью которого дети получают основной объем знаний и информации. Также оно стимулирует психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности. Сформированный навык чтения представляет собой основную базу для последующего обучения остальным учебным предметам и является основным источником получения информации. Наличие у ребенка тяжелых нарушений речи (далее – ТНР) является серьезным препятствием для усвоения учащимися дальнейшего программного материала, т.к. недостаточность устной речи чаще всего находят отражение на процессах чтения и письма.

Цель статьи – описать приемы коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с ТНР на коррекционных занятиях.

Коррекционная работа по формированию навыков чтения у учащихся с ТНР – это совокупность факторов, представляющих единство и взаимодействие субъектов образовательного процесса. Необходима систематическая, целенаправленная работа над развитием и совершенствованием техники, беглости, осознанности, выразительности и правильности чтения от класса к классу. При работе с детьми с ТНР предлагаются различные виды заданий, направленные на формирование навыков осознанного чтения.

И.Л. Калинина рекомендует задания, связанные с лексической работой над словом, так как подобная работа, по ее мнению, обеспечивает понимание элементарного смысла произведения. Непонимание прочитанного начинается, как правило, с непонимания значения отдельных слов и выражений, а это ведет к невозможности понять более глубокий смысл произведения. Значение ряда слов и выражений разбирается перед началом чтения произведения на так называемых речевых разминках (речевых пятиминутках) [4].

Для формирования навыка осознанного чтения у младших школьников целесообразно применение такого методического приема, как *интерпретация произведения*. Интерпретация представляет собой истолкование текста, направленное на понимание его смысла [2]. Она является неотъемлемым элементом, который развивает читательское воображение, активизирует способность реализовывать обдуманное. Существует ряд интерпретационных приёмов, которые можно использовать на коррекционных занятиях:

– *словесное рисование* (портрет героя, характеристика героя без и с привлечением цитатного материала, в отдельном эпизоде или по сюжету в целом). Подходы к этому интерпретационному приёму, как правило, оформляются в виде речевых формул: «Дайте характеристику событию, герою...», «Охарактеризуйте поступок героя...», «Выскажите своё мнение о...» и т.п. Подобные вопросы логично подводят к работе с языковым материалом текста;

– *выделение художественных деталей*, анализ изобразительно-выразительных средств языка. Характеризуя тот или иной аспект произведения, учащийся обращает внимание на словесное оформление. Учитель должен помочь ученику понять, что в тексте не бывает «случайных» слов – за каждым словом стоит образ, смысл, особая мысль [7]. Аналитическое мышление и творческое воображение активизируется при помощи следующих вопросов: «Перечислите слова, которыми автор называет главного героя...», «Почему автор называет главного героя ...». Один из вопросов, выводящих учащихся к интерпретационному обобщению, это вопрос об отсутствии у героя имени собственного: «Почему автор не даёт своему герою имя?». Как правило, это говорит о типичности образа, что в свою очередь активизирует новую волну сопоставлений и способствует пониманию художественного произведения на идейном уровне;

– *обобщение*: сопоставляя сюжетные линии различных произведений, образы героев в разных произведениях (например, лисы и волка, Бабы Яги и др.) учащиеся выходят на понятия «модель поведения», «тип», «типичный», что в дальнейшем формирует предвосхищение и определенную установку в поведении данных героев;

– *формулирование собственной читательской позиции*. Этот приём – чистая интерпретация, так как каждый читатель видит в прочитанном что-то своё, в идеале – имеет собственное мнение. Данный приём располагает широкими границами: высказывать своё мнение можно о герое, о поступке героя, о ситуации в целом, о произведении и т.д. Целесообразно этим приёмом заканчивать изучение текста, проводя тем самым черту: восприятие текста – отклик на прочитанное. Здесь используем следующие вопросно-речевые формулы: «Как вы думаете, правильно ли поступил герой в этой ситуации?», «Кого можно считать главным героем и почему?», «Кого из героев мы осуждаем, а кем восхищаемся?», «Кто из героев тебе близок и почему», «Поступки какого героя заставляют нас задуматься над собой?» и т.д.

Используются также такие приемы, как *выделение опорных слов, подбор опорных слов, сочинение сюжета по опорным словам*. Так, при наличии только перечня опорных слов, можно понять, о чем повествует текст. А зная ещё и общее действие в тексте, можно воссоздать его полностью. Например, сказка «Волк и семеро козлят» будет иметь следующие опорные слова: Коза → Козлята → Волк → Кузнец → Съел → Лопнул живот. Задание, которое дается ребенку – прочитать и, по опорным словам, определить, что это за сказка, рассказать её.

Огромную роль в формировании читательских навыков играет *технология продуктивного чтения*, которая опирается на законы читательской деятельности и обеспечивает с помощью конкретных приёмов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору. Приемами данной технологии в работе с текстом до чтения могут быть: *антиципация, высказывание предположений по содержанию текста после прочтения названия, имени автора, иллюстрациям, выделенным словам (просмотровое чтение), с опорой на предшествующий читательский опыт и др.*

В работе с текстом во время чтения используются: *самостоятельное чтение текста про себя с заданием; чтение вслух в режиме диалога с автором, комментированное чтение; применение приемов как диалог с автором, чтение с остановками; постановка вопросов; прогнозирование ответов на эти вопросы и проверка прогнозов по ходу чтения; словарная работа; беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение; обсуждение читательских интерпретаций.*

В работе с текстом после чтения происходит диалог учителя и учащихся – *поиск в понимании авторского замысла; формулирование основной идеи текста.*

Для развития связной речи могут быть заданы вопросы по иллюстрациям; рассказ о герое, событии, выборочный или краткий пересказ, составление плана, выразительное чтение, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, иллюстрирование, изготовление схем, моделей, чтение по ролям, инсценирование [3].

В начале коррекционного занятия можно применять специальные упражнения по актуализации тематического, ассоциативного словаря, что помогает детям сориентироваться в смысловой группе слов, важных для понимания сути произведения. Так, например, если тематика произведения связана с художественным описанием лесного пейзажа, целесообразно в начале занятия актуализировать словарь (глагольный, атрибутивный, предметный), связанный с природными особенностями жизни леса в соответствующее время.

Большое значение в приобретении умений и навыков осознанного чтения играют игровые методы, и в частности *дидактическая игра*, в которой школьник без стеснения преодолевает коммуникативный языковой барьер, и вместе с тем приобретает необходимые навыки умственного труда и чувство уверенности в своих интеллектуальных силах [1]. Дидактические игры развивают у учащихся умения и навыки связной речи, навык чтения. Во время игры дети внимательно слушают друг друга и учителя, а многократное повторение задания в игровой форме не вызывает у учащихся утомления и скуки [5]. Игровая деятельность учащихся используется в качестве введения, объяснения, упражнения, закрепления, контроля выполнения задания, а также как самостоятельный метод для освоения материала.

Примерами дидактических игр для развития осознанности чтения могут быть:

1. Дидактическая игра «Найди картинку».

Цель: формирование навыка осознанного чтения.

Оборудование: 2 вида карточек на одних нарисованы картинки, на других написаны слова.

Ход игры: ребенку предлагается прочитать слово на карточке и выбрать из двух картинок подходящее к слову.

2. Дидактическое пособие «Книжки-малышки».

Цель: формирование навыка осознанного чтения.

Оборудование: маленькая книжка, страницы в которой разрезаны на две части: на нижней части страницы написаны слова, на верхней нарисованы картинки.

Ход игры: ребенку предлагается прочитать слово и найти нужную картинку на верхней части листа.

3. Дидактическая игра «Кто в домике живет?»

Цель: формирование навыка осознанного чтения, стимуляция интереса к чтению.

Оборудование: домик, сшитый из двух частей: на верхней стороне вырезаны 4 окошка и 4 дорожки. На карточках для дорожек написаны слова. На карточках для окошек нарисованы картинки.

Ход игры: Логопед вставляет карточки в домик. Картинки закрываются полоской бумаги. Ребенок читает слова, логопед открывает картинки [6].

Таким образом, использование различных приемов, направленных на формирование навыка осознанного чтения, способствует успешному осуществлению коррекционной работы, облегчает учащимся понимание учебного материала. Перечисленные методические приемы способствуют не только формированию читательского интереса у младших школьников посредством осознанного чтения, но и развитию творческой деятельности, что является неотъемлемой частью жизни школьника.

Abstract. Thus, the work on the formation of conscious reading in students with severe speech disorders in correctional classes should be a combination of various types of tasks, methods and techniques that work in unity and interaction of all subjects of the educational process.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Минск : Ураджай, 2001. – 75 с.
2. Беличенко, Д. Ю. Уроки литературы в 1–4 классах. Метод. реком. для учителя / Д. Ю. Беличенко. – М. : Баласс, 2015. – 304 с.
3. Биджиева, М. С. О формировании навыков чтения у младших школьников / М. С. Биджиева // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. – № 10. – С. 11–13.
4. Калинина, И. Л. Формирование первоначального навыка чтения: проблемы и перспективы / И. Л. Калинина // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 10–13.
5. Константинова, О. А. Изучение понимания смысла текстов младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / О. А. Константинова // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – 2017. – № 3. – С. 142–152.
6. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие / А. Н. Корнев. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
7. Резниченко Т. С. Обучение чтению и активизация познавательной деятельности / Т. С. Резниченко // Логопедия сегодня. – 2008. – № 1. – С. 63–72.

УДК 376.37

Юргель Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье раскрывается последовательность коррекционной работы по развитию навыков фонематического анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются особенности фонематического анализа и синтеза у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Проблема формирования навыков фонематического анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных для теории и практики олигофренопедагогики. Такой интерес к данному вопросу обусловлен ролью процессов фонематического анализа и синтеза в учебной деятельности учащихся: так, нарушение данных процессов приводит к тому, что учащийся не воспринимает на слух, то есть не дифференцирует близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. В дальнейшем он начинает значительно отставать от возрастной нормы, что характерно для детей с интеллектуальной недостаточностью, в следствие того, что их высшие корковые функции не способны корректно и полноценно перерабатывать информацию извне. По той же самой причине не формируется в нужной степени и грамматический строй речи. При недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребенка остаются «неуловимыми». Следовательно, у ученика возникает целая «цепь» нарушений: фонетико-фонематических и лексико-грамматических.

Цель статьи – описать процесс развития навыков фонематического анализа и синтеза у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Фонематический анализ включает в себя выделение звука на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, определение количественного и последовательного звукового состава слова, фонематический синтез – умение объединять отдельные звуки в целое слово с дальнейшим узнаванием этого слова, таким образом фонематический анализ и синтез представляют собой сложные психические функции, требующие высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности [5, с. 38].

Несмотря на совершенно противоположные функции фонематического анализа и синтеза, формирование данных фонематических процессов проходит через идентичные этапы:

I этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия. Работа ведется с опорой на наглядные средства. Примерами таких средств выступают графические схемы слова и фишки.

II этап – формирование действия звукового анализа и синтеза в речевом плане. Происходит постепенный переход от материальных средств к речевым. Фонематический анализ и синтез начинает осуществляться только в устной форме.

III этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане [2, с. 118].

У лиц с интеллектуальной недостаточностью вследствие грубого недоразвития всех высших психических функций отмечается существенное отставание в развитии всех речевых компонентов. Не являются исключением и фонематические процессы, низкий уровень сформированности которых обусловлен особенностями развития слухового восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, значительную роль здесь играет и низкий уровень развития всех мыслительных процессов, которые в норме играют большое значение в осуществлении операций фонематического анализа и синтеза. С.Я. Рубинштейн небезосновательно считал, что умение дифференцировать фонемы на слух у детей с интеллектуальной недостаточностью формируется гораздо позже в сравнении с нормативными возрастными рамками. В последующем это приводит к стойким ошибкам в дифференциации фонем, близких по звучанию, а также трудностям в овладении операциями фонематического анализа и синтеза [4, с. 59].

Дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются при выполнении всех операций фонематического анализа, от элементарных (выделение звука на фоне слова) до сложных (определение количества и места звуков в слове). При этом, как и в случае с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, трудности овладения операциями фонематического анализа и синтеза у лиц с интеллектуальной недостаточностью неизбежно ведут к нарушениям в письменной речи. Это связано с тем, что дети с данным нарушением чаще всего воспринимают слово только глобально (хотя и понимают его значение), и поэтому не способны в умственном плане быстро разложить его на звуки. Часто такие дети слышат только опорные звуки, не воспринимая при этом гласные [1, с. 66].

В связи с особыми образовательными потребностями, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обучаются по специальной программе. Касаемо речевого развития, в Республике Беларусь коррекционная работа ведется с опорой на Программу коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) I–X класс [3]. Согласно программе, выделяют следующие направления работы.

Первое направление – развитие простого фонематического анализа. Данное направление включает в себя формирование следующих операций:

–*узнавание звука на фоне слова.* В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда. Первоначально ведется работа по уточнению артикуляции звука. Затем ребенок учится определять наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух. Работа ведется по принципу усложнения: сначала предъявляются односложные слова, потом двусложные, трехсложные, без стечения и со стечением согласных. Кроме того, предлагаются слова как с отрабатываемым звуком, так и без него. Заданный звук должен находиться в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных);

–*выделение звука в начале и конце слова.* Из-за кратковременности звучания каждого звука в слове у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечаются трудности в установлении временной последовательности звука. Изначально ведется работа по определению первого звука в слове, начиная с гласных звуков. Такая работа может быть проведена в трех вариантах: а) на слух, когда слово произносится логопедом; б) после произнесения слова ребенком; в) на основе слухопроизносительных представлений, например, по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

Вычленение первого согласного звука из слова даётся детям гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки. Поэтому работа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

После закрепления умения выделять первый звук начинается работа по формированию умения определять звук в конце слова. Сначала умение формируется с использованием обратных слогов, (например, ум, ам, ух, ах, ус), где определяется конечный согласный сначала в слоге, потом в слове. Дальнейшая работа направлена на выделение последнего согласного звука непосредственно в словах, сначала при самостоятельном произношении, затем по слухопроизносительным представлениям.

Второе направление – развитие сложного фонематического анализа, которое включает в себя:

– *определение места звука в слове.* При определении места звука в слове логопед уточняет, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Вначале предлагается определить место ударной гласной в односложных-двусложных словах: например, место звука [а] в словах аист, два, мак, место звука [и] в словах иней, лист, три. Гласные произносятся протяжно, интонируются. При этом используются картинки;

– *определение последовательности и количества звуков в слове.* Работа по данному направлению проводится параллельно с обучением ребёнка чтению и письму и включает в себя три этапа. Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства и внешние действия. Ребенку предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой совпадает с числом звуков в слове, а также фишки для заполнения данных клеточек. Сначала даются самые простые односложные слова (дом, кот, сок), затем слова усложняются. Учащийся выделяет слова и параллельно заполняет клеточки фишками, моделируя тем самым звуковую модель слова. Второй этап направлен на формирование действия фонематического анализа в речевом плане. На данном этапе не используются графические схемы, а фонематический анализ

постепенно переводится в речевой план. Сначала для опоры предлагаются картинки, затем дети без наглядного подкрепления должны уметь назвать слово, выделяют каждый звук, и называют их количество. Третий этап характеризуется переводом осуществления операций фонематического анализа в умственный план, а значит, дети должны уметь определить последовательность и количество звуков в слове, не называя его.

Третье направление – развитие фонематического синтеза.

Как и предыдущее направление, развитие фонематического синтеза также связано с обучением детей письменной речи. Включает в себя овладение умением составлять слова из звуков, данных в необходимой последовательности. Количество звуков для образования слова постепенно увеличивается. Кроме того, по мере овладения навыком увеличивается и интервал между произносимыми звуками.

Таким образом, работа по формированию фонематического анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеет ту же последовательность, что и у учащихся с нормальным речевым развитием. Однако вследствие низкого уровня развития познавательных процессов и значительными трудностями в усвоении материала у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, данная методика должна проводиться с учетом имеющихся нарушений, а также в комплексе с коррекционной работой по совершенствованию высших психических функций, а также речевой деятельности в целом.

Abstract. So, the work on the formation of phonematic analysis and synthesis in students with intellectual insufficiency has the same sequence as in students with normal speech development. However, due to the low level of development of cognitive processes and significant difficulties in assimilating material from students with intellectual disabilities, this technique should be carried out taking into account existing violations, as well as in conjunction with corrective work to improve higher mental functions, as well as speech activities in general.

Список литературы

1. Буслаева, Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. Н. Буслаева. – М., 2003. – 24 с.
2. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
3. Программа коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) I–X классы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=139033. – Дата доступа: 21.12.2021.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Эльконин, Д. Б. Развитие устной речи учащихся / Д. Б. Эльконин. – М. : Интор, 1994. – 112 с.

Янушко В.В.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Фомина О.В., магистр пед. наук

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности и эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в формировании навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Перечислены виды информационно-коммуникационных технологий для формирования навыка осознанного чтения.

Современный период развития общества характеризуется влиянием на него информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), которые проникают во все сферы деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе и образуя информационное пространство. В Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года информационная технология определена как «совокупность технологий, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах ее пользователей» [5]. И.А. Никольская, определяет понятие «информационная технология обучения» как «педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [10, с. 21]. Е.И. Машбиц рассматривает информационно-коммуникационные технологии обучения как «совокупность обучающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте» [9, с. 11]. Таким образом, в современном понимании ИКТ в образовании – это часть информационных технологий для создания специальных возможностей передачи и восприятия знаний, оценки качества обучения и развития личности, в условиях определенной технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные средства.

Цель статьи – описать возможности использования информационно-коммуникационных технологий для формирования навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В литературных источниках представлено множество характеристик возможностей использования ИКТ в обучении. Так, например, И.В. Роберт рассматривает данный вопрос с точки зрения целевого подхода в обучении и выделяет следующие основные цели использования средств современных ИКТ [13]:

- 1) интенсификация учебно-воспитательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий (повышение эффективности и качества процесса обучения, повышение активности познавательной деятельности, углубление межпредметных связей, увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации);

- 2) развитие личности и подготовка ребенка к жизни в условиях информационного общества;

- 3) подготовка информационно грамотной личности, пользователя информационно-коммуникативными средствами.

В.А. Красильникова дополнительно выделяет еще одну значимую цель использования средств современных ИКТ в обучении – «совершенствование информационно-методического обеспечения педагогической деятельности» [6, с. 108]. Данная цель, по мнению исследователя, осуществляется за счет расширения информационно-методической поддержки педагогов и обучающихся, разнообразия возможностей общения и сотрудничества на основе компьютерных средств коммуникации, создание единой информационно-образовательной среды на основе активного использования компьютерных сетей.

На современном этапе развития специального образования разработка ИКТ для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является важной составляющей информатизации процесса обучения. За последние десятилетия накоплен значительный теоретический и практический опыт в области применения ИКТ в специальном образовании. Исследования в области применения ИКТ в обучении учащихся с ТНР проводили Ю.Н. Кислякова [4], О.И. Кукушкина [7], М.И. Лынская [8], И.А. Никольская [10], А.В. Осин [11] и др.

В Республике Беларусь с 2012 года в Национальном институте образования осуществляется системное научное исследование, связанное с разработкой информационно-коммуникационных ресурсов, нацеленных на развитие учащихся с особенностями развития, в том числе и с речевыми [3]. Разработаны справочно-информационные и контрольно-диагностические модули электронных учебно-методических комплексов по образовательным областям и учебным предметам. Разработанные электронные модули сгруппированы по основным образовательным направлениям. ИКТ в области речевого развития детей с ТНР, в том числе и по формированию навыков чтения, представлены в направлении коммуникативного развития («Развитие речи», «Обучение грамоте», «Русский язык», «Литературное чтение»).

М.Е. Скивицкая выделяет три основные сферы использования ИКТ в области образования учащихся с ТНР [15]:

- компенсаторная сфера, в данном случае применение ИКТ позволяет компенсировать нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний и умений;
- дидактическая сфера, тут применение ИКТ способствует оптимизации учебно-воспитательного процесса, стимулирует появление новых технологий обучения детей;
- коммуникативная сфера, в данном случае применение ИКТ облегчает процесс коммуникации, позволяет реализовать детские способности, содействует расширению социальных связей.

Для педагогов внедрение ИКТ раскрывает обширные возможности проектирования обучающей среды с реализацией принципиально новых методов и форм обучения и использованием новых подходов к организации процесса обучения. Использование в коррекционно-педагогической работе ИКТ имеет ряд преимуществ. Это и возможность создания игровой среды с учетом коррекционных задач, и разнообразие в подаче учебного материала, и постоянный контроль за действиями учащегося, и индивидуализация темпа выполнения каждым учеником заданий и их сложности.

Н.В. Савенок отмечает эффективность ИКТ при организации тренировочных упражнений, поскольку «даже при многократном выполнении упражнений на компьютере с целью формирования определенного навыка у детей сохраняется устойчивый интерес к процессу их выполнения» [14, с. 15].

Использование ИКТ как средства обучения и контроля в образовательном процессе положительно влияет на качество формирования навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с ТНР, а именно [11]:

- способствует визуализации информации, представленной в тексте, что направлено на формирование навыка осознанного чтения на уровне слов, предложений;
- повышает эффективность обучения, так как информация визуализирована для облегчения ее понимания и запоминания;
- облегчает моделирование заданий под разные педагогические цели (отработка понимания текста, исправление смысловых и лексических ошибок и др.);
- обеспечивает многократность прочтения материала, что соответствует основному принципу чтения;
- корригирует социальную и эмоционально-волевую сферы личности учащихся, высшие психические функции (память, внимание, речь, мышление), мелкую моторику рук.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с ТНР обуславливает широкое использование на уроках иллюстративных, графических, аудиовизуальных материалов, таких как: фотоснимки, схемы, рисунки, поясняющие учебный материал; видеодемонстрации ряда явлений; аудиозаписи и др. ИКТ обеспечивают компактность хранения таких материалов, особую форму их предъявления, в частности динамическую наглядность, что позволяет сделать урок более эмоциональным, запоминающимся [16].

Интерактивные задания тестового характера позволяют закрепить читательские умения и знания учащихся и осуществить их тестовый и итоговый контроль. Задания тестового характера позволяют выявить уровень сформированности навыка осознанного чтения и определить направленность работы по преодолению пробелов в умениях учащихся. Интерактивные тестовые задания могут быть представлены в форме дидактических игр и упражнений («Исправь ошибки», «Письмо от Незнайки», «Перепутанный рассказ», «Расставь по порядку», «Доскажи словечко»), направленных на создание у учащихся положительной мотивации к процессу чтения, и могут быть использованы для знакомства с темой изучаемого текста, актуализации знаний по данной теме, закрепления и контроля навыков и развития необходимых лексико-грамматических навыков, необходимых для работы с текстом.

ИКТ при формировании навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с ТНР могут быть реализованы:

- при организации индивидуальной читательской деятельности учащихся (анимации и презентации, понятийный и речевой аппарат, материалы для любознательных, дидактические игры);
- при организации групповой работы учащихся;
- для индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися;
- для закрепления изученного.

Исходя из методического назначения видов ИКТ, выделяемых В.П. Беспалько [1], Н.В. Савенок [14], О.И. Пащенко [12] можно выделить следующие наиболее актуальные их виды для формирования навыка осознанного чтения у учащихся с ТНР:

- обучающие, которые сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности;

- тренажеры, предназначены для отработки разного рода читательских умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала;
- контролирующие, предназначенные для контроля или самоконтроля уровня овладения осознанным чтением;
- информационно-поисковые, которые сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации читаемой информации;
- демонстрационные – визуализируют объекты, явления, процессы с целью их понимания и изучения перед чтением;
- моделирующие, позволяющие моделировать содержание, логические и причинно-следственные связи в тексте;
- учебно-игровые, предназначенные для создания учебных ситуаций в игровой форме;
- коммуникационные, удовлетворяющие потребности системы обучения в организации межличностного общения педагога с учащимися и учащимися между собой.

Практика показывает, что в основном на уроках педагоги используют мультимедийные презентации как наиболее доступное средство обучения учащихся с ТНР. Арсенал мультимедийных презентаций для формирования навыка осознанного чтения у учащихся с ТНР довольно велик – это использование цвета, рисунков, анимационных изображений. Мультимедийные презентации как универсальное средство способны частично заменить некоторые наглядные средства, используемые в практике педагогов на уроках: печатные (таблицы, схемы, дидактические игры); экранные; звуковые (высококачественные звуковые изображения, эпизоды видеофильмов и телепередач); раздаточный материал (карточки, карты-схемы, перфокарты, перфокарты и т.п.) [2, с. 23].

Таким образом, ИКТ можно рассматривать как объяснительно-иллюстративный метод обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, которое усиливается при подключении зрительной памяти. Применение ИКТ при формировании навыка осознанного чтения способствует совершенствованию практических умений и навыков, позволяет эффективнее организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышает интерес к урокам словесности, активизирует познавательную деятельность учащихся и развивает творческий потенциал.

Abstract. Thus, the use of information and communication technologies in the development of informed reading skills improves practical skills, allows for more effective self-management and individualization of the learning process, increases interest in speech lessons, intensifies learning activities of students and develops creative potential.

Список литературы

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
2. Варенова, Т. В. Использование компьютерных игр при коррекции нарушений психофизического развития / Т. В. Варенова, Е. Э. Кравченя // Дефектологическое образование в Республике Беларусь : состояние и перспективы : материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 29–30 мая 2001 г. / БГПУ им. М. Танка ; редкол. З. Г. Ермолович (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 22–24.
3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5851>. – Дата доступа: 20.08.2021.

4. Кислякова, Ю. Н. Методические рекомендации по использованию мультимедийных средств обучения в специальном образовании / Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 52 с.
5. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gias.unibel.by/main.aspx?guid=17021>. – Дата доступа: 01.09.2021.
6. Красильникова, В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие / В. А. Красильникова. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 291 с.
7. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в специальном образовании / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 75–83.
8. Лынская, М. И. Информационные технологии в работе с безречевыми детьми / М. И. Лынская // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 12–17.
9. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
10. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская. – М. : Академия, 2011. – 137 с.
11. Осин, А. В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/005559/12-29.pdf>. – Дата доступа: 17.08.2021.
12. Пащенко, О. И. Информационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / О. И. Пащенко. – Нижневартовск : НГУ, 2013. – 227 с.
13. Роберт, И. В. Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 178 с.
14. Савенок, Н. В. Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / Н. В. Савенок. – Минск : АПО, 2006. – 58 с.
15. Скивицкая, М. Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании лиц с особенностями психофизического развития : электр. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/21696>. – Дата доступа: 25. 08. 2021.
16. Электронное средство обучения. «Литературное чтение. 1–3 классы». Метод. реком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/uchitelyu/sovremennye-sredstva-obucheniya-i-ikt-v-obrazovanii>. – Дата доступа: 16.08.2021.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| Акулич В.А. Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения..... | 4 |
| Бакач К.О. Профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... | 7 |
| Бирючинских Е.О. Приемы устранения дизорфографии у учащихся в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи | 10 |
| Букатович Д.М. Особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи | 14 |
| Бушмич Ю.И. Использование плана для обучения подробному пересказу учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 17 |
| Бычек М.Ю. Мнемотехника как средство формирования связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи..... | 21 |
| Велесик Э.И. Развитие мышления как основа обучения чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 24 |
| Власов Д.М. Коррекционно-развивающая работа с умственно отсталыми обучающимися, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивность..... | 27 |
| Гайдук И.Ю. Современные взгляды на этиологию и подходы к коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей | 32 |
| Горбель П.А. Дидактические игры для развития фонематического восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе | 35 |
| Дмитрук А.С. Особенности развития мнемической деятельности у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи | 38 |
| Дубровка Е.С. Упражнения для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения в III классе с использованием нетрадиционных технологий | 42 |
| Дудко У.В. Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством использования дидактических игр | 45 |
| Евстратенко Т.С. Стресс постановки диагноза и его влияние на качество жизни пожилого человека | 48 |
| Зайцева В.В. Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи..... | 52 |
| Заневская В.В. Особенности социально значимой лексики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи | 55 |
| Зубаревич А.М. Особенности письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 57 |
| Карманович М.С. Особенности навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования..... | 60 |
| Карпова Е.С. Особенности грамматического строя речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в младших классах | 63 |
| Климец Д.А. Зрительно-моторная координация как основа формирования навыка письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 67 |
| Козырева Д.Д. Интеграция предметных областей «Технология» и «Искусство» как способ арт-педагогического воздействия на обучающихся..... | 70 |
| Корний В.О. Направления формирования умения согласовывать существительные с прилагательными у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| Крушинская А.А. Особенности понимания и употребления предлогов детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... | 77 |
| Курган К.Н. Приемы развития памяти у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения..... | 80 |
| Левкевич Е.А. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией и общим недоразвитием речи..... | 83 |
| Липская Б.И. Направления обследования сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе..... | 86 |
| Лис О.А., Павлючик Е.С. Развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи | 90 |
| Ляховец О.А. Организация логопедической работы по коррекции дисграфии и дислексии в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи..... | 93 |
| Малюкова А.Г. Использование наглядных и практических методов обучения в процессе формирования представлений об окружающем мире у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир» | 97 |
| Маркевич А.В. Сформированность слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи | 100 |
| Ошмян О.И. Направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения понимать прочитанный текст у учащихся с трудностями в обучении..... | 102 |
| Побудей Е.О. Уровень сформированности связной монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе..... | 107 |
| Полещук С.И. Сформированность мыслительных операций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи | 110 |
| Препесть Б.Г. Формирование умения составлять предложения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе | 114 |
| Савицкая А.Б. Развитие просодических компонентов речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения | 117 |
| Семинченя М.В. Формирование произвольных способов деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 121 |
| Сенькова Д.Л. Барьеры социализации и социальной реабилитации молодых инвалидов..... | 124 |
| Скиба Ю.И. Теоретические аспекты изучения развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в младших классах | 128 |
| Солонская Н.Н. Характеристика умения решать текстовые арифметические задачи у учащихся с трудностями в обучении | 133 |
| Швецова М.В. Особенности осуществления операций анализа и синтеза детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией..... | 137 |
| Щербач Т.В. Приемы коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 140 |
| Юргель Е.С. Развитие навыков фонематического анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью..... | 143 |
| Янушко В.В. Возможности информационно-коммуникационных технологий для формирования навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи..... | 147 |