

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

НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2023
Сборник научных работ студентов

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2023

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, доцент, 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».

Научный поиск – 2023 : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. – 188 с.: 25 рис. на 7,25 с., 1 табл. на 0,75 с. – Библиогр.: на 13,25 с. (254 назв.). – Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы 05.04.2023, № 0003/05042023.

В сборнике представлены работы студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации. В опубликованных в сборнике статьях освещаются проблемы специального и инклюзивного образования.

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 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», 2023

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. Возможность решать профессиональные задачи во многом определяется способностью специалиста проводить исследование, обрабатывать результаты, делать соответствующие выводы, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи. Формирование подобных способностей 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 подготовки будущих воспитателей к работе в условиях инклюзивного образования. 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.

Акперова Д.Я.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. С каждым годом количество детей с дизартрическим расстройством становится все больше. На данный момент эта тема является одной из актуальных в логопедии. Дизартрия относится к числу сложных нарушений. При дизартрии могут нарушаться звукопроизношение, просодика, общая моторика, моторика артикуляционного аппарата, голос, слуховая функция и др. Целью статьи является рассмотрение особенностей просодической стороны речи у детей с дизартрией.

В последнее время наблюдается рост числа детей, имеющих различные речевые нарушения. Наиболее углубленно рассмотрим речевое расстройство органического характера, такое как дизартрия.

Исследователи доказали, что из общего количества детей с речевой патологией на долю дизартрических нарушений приходится 60–70%. Дизартрия – это 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 [1]. Правильное звукопроизношение дает возможность понимать смысл высказывания, а голосовой компонент – эмоциональное содержание.

Нарушение просодической стороны речи является основным и наиболее стойким признаком дизартрии. Именно мелодико-интонационные расстройства в наибольшей степени влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность речи. При нарушении просодики у детей с дизартрией возникают трудности в установлении контакта со своими сверстниками или со взрослым, происходит снижение потребности и эффективности речевого общения, что в дальнейшем может отразиться при включении ребенка в учебную деятельность.

Начиная с младенческого возраста, детям трудно дифференцировать собственные эмоции и эмоции окружающих. Нарушение эмоциональных реакций и голосовой функции может быть обусловлено нарушениями работы артикуляционных, фонационных и дыхательных мышц.

В последующем патология голоса в этом периоде проявляется однообразием интонирования звуковых средств речи. У детей с дизартрией в возрасте около года оказываются неразвитыми мимические и интонационно-выразительные голосовые реакции. Далее, с развитием фразовой речи у дошкольников отмечаются недостатки мелодической организации речи, нарушения тембра, высоты, силы голоса и быстрое его истощение к концу фразы.

Следующей характерной особенностью просодической стороны речи при дизартрии является нарушение речевого дыхания. Из-за того, что повреждается работа мышц дыхательного аппарата нарушается речевое дыхание. Идет нарушение его ритма: в момент речи дыхание учащается. Поэтому для детей с дизартрией характерно верхнеключичное

дыхание. Ритм не регулируется смысловым содержанием речи, после произнесения отдельных слогов или слов ребенок делает поверхностные судорожные вдохи, активный выдох при этом укорочен и происходит обычно через нос, несмотря на постоянно полуоткрытый рот. Рассогласованность в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, приводит к тому, что у ребенка появляется тенденция говорить на вдохе. Это еще больше нарушает произвольный контроль над дыхательными движениями, а также координацию между дыханием, фонацией и артикуляцией [1]. Нарушение речевого дыхания особенно выражено при экстрапирамидной (подкорковой) форме дизартрии.

Исходя из этого можно сказать, что нарушение дыхания имеет сложный механизм развития. Он связан, в первую очередь, с нарушением подвижности дыхательных мышц, изменением их тонуса, и с замедлением формирования дыхательной функции.

Нарушение иннервации мышц речевого аппарата при дизартрии является причиной нарушения голоса. В следствие этого мышцы языка, губ, мягкого неба, голосовых складок, мышцы гортани не имеют возможности двигаться в полной мере. Может проявляться не только гипертонус, но и гипотония мышц гортани, из-за чего не осуществляется достаточная вибрация голосовых складок. Происходит снижение голосовой функции. При поражении мышц гортани голос становится слабым и тихим.

Нарушения голоса у детей с данным нарушением весьма разные. При различных формах дизартрии они носят специфический характер. Однако, наиболее часто отмечается недостаточная сила голоса (голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), отклонения тембра голоса (глухой, назализированный, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый; может быть гортанным, форсированным, напряженным, прерывистым и т.д.), слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций (ребенок не может произвольно менять высоту тона) [3].

Обычно, у детей, у которых преобладают процессы возбуждения, тембр голоса высокий. Ритм речи не регулярный. Его нарушения могут быть обусловлены несформированностью оптимального для речи типа физиологического дыхания; нарушением мышечного тонуса; гиперкинезами дыхательной мускулатуры.

У детей с дизартрией часто наблюдается нарушение темпа речи. Очень ярко его расстройство характерно при подкорковой форме дизартрии. В основе данной формы лежит нарушение регуляции тонуса как скелетных, так и речевых мышц, т. е. свойственно изменение тонуса мышц речевого аппарата; нестабильность артикуляторных нарушений; присуще дискоординация сокращений дыхательной, голосовой и артикуляционной мускулатуры в процессе речи. Это влияет на темп, плавность, мелодичность речи. Поэтому может отмечаться как ускоренный, так и замедленный темп речи.

У детей, у которых доминирующими процессами являются процессы возбуждения, для просодической стороны речи характерны следующие особенности: тембр высокий; голос громкий, крикливый, ритм речи не регулярный, изменчивый; темп речи ускоренный. У детей с преобладающим процессом торможения все наоборот.

Часто у детей имеются трудности развернутого высказывания. Фраза у них формулируется с ошибками, пропускаются слова, нарушается расстановка пауз, не правильно расставляются смысловые ударения.

В целом речь у дизартриков смазанная, нечеткая, малоразборчивая, скандированная, т.е. речь, при которой отмечается дополнительное количество ударений в словах. Фраза

нецелесообразно делится ребенком на сегменты, что приводит к невнятности речевого потока.

Для детей с дизартрией характерно нарушение интонационной стороны речи. Интонация – это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы. В литературе подчеркивается значение интонации для передачи смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания. Интонационные средства выразительности организуют устную речь в целом. Интонация относится к сверхсегментным средствам языка, которое объединяет слоги, слова, высказывания в единое целое. В высказывании она выполняет следующие функции: 1) объединяет части в одно предложение; 2) способствует выражению различных эмоций; 3) разделяет высказывания на ритмические группы и др.

В большинстве случаев затруднено использование основных типов интонации: вопросительной, незавершенной повествовательной, интонации выделения. Вопросительные фразы у детей звучат как восклицательные, а повествовательные – как вопросительные [4].

Анализ литературы показал, что неблагоприятное влияние на интонационное оформление речи у дошкольников с дизартрией оказывает нарушение мимики, использование которой облегчает передачу разнообразных интонационных средств. Если не обращать внимания на ошибки в использовании интонации, это может привести к вторичным и третичным последствиям. В конечном счете происходит нарушение чтения и письма.

Выделим основные особенности использования речевого голоса и интонационного оформления высказываний детьми с дизартрией:

- трудности использования громкого голоса: замены громкого звучания голоса средним по силе;
- затруднение в передаче среднего и низкого звучания голоса;
- преобладание тихого звучания голоса или его ослабление к концу произнесения фразы;
- затруднения использования заданного темпа произношения: детям не доступен быстрый темп речи, он заменяется средним или замедленным;
- полная неспособность к изменению высоты голоса;
- проявляется замена высокого звучания голоса громким. Дети не могут использовать высокий голос при произношении звуков, коротких фраз. Они заменяют высокий голос средним или низким;
- невозможность произвольного переключения с низкого звучания голоса на высокое. У детей возникают трудности в переключении со среднего звучания голоса на низкое. Им трудно плавно перейти от одного типа звучания к другому;
- ограничение возможностей изменения силы голоса: полная неспособность изменять силу голоса (использование только средней силы голоса, застревание на том варианте громкости, с которого начиналось произнесение). Иногда детям доступен переход только с шепота на среднее по силе проговаривание и наоборот;
- возможность короткого громкого начала с резким переходом на среднее и тихое;

– характерны резкие переходы от одного темпа произнесения к другому. Нет возможности самостоятельно изменить темп речи. Особенно возникают трудности переключения со среднего темпа произнесения на быстрый;

– трудности переключения с одного типа интонации на другой. Детям трудно использовать разные типы интонаций при рассказывании стихотворений или сказок с соответствующей интонацией. Больше преобладает побудительная интонация. Также таким детям трудно играть разных персонажей сказок, потому что нет возможности модулировать свой голос;

– ограничение в передаче как положительных эмоций (радость, одобрение, удивление), так и отрицательных (злость, страх, обида). Может проявляться замена радости удивлением, страха – злостью, удивления – страхом и др. [2].

Таким образом, нарушение просодических компонентов речи сильно сказывается на речи ребенка. Как было ранее указано, нарушение просодики начинает проявляться с ранних лет жизни. И ее недостаточное развитие будет влиять на произносительную сторону речи. В последующем, это может негативно отражаться в общении ребенка со сверстниками, со взрослым. Безусловно, это будет влиять на его эмоциональный фон. У них возникают неприятные переживания, которые сопровождаются чувствами подавленности, апатии, напряженности и др. Оно имеет большое влияние на формирование личностных качеств. У ребенка будет проявляться неуверенность в себе, своих силах и возможностях, замкнутость, стеснительность, пугливость. Речевое расстройство усугубляет нарушение коммуникации. Ребенок будет испытывать трудности в проявлении своих эмоций, чувств, желаний. Большая вероятность патологического формирования личности. Такие дети особенно нуждаются в заботе и внимании со стороны родителей, его близкого окружения, в психологической помощи, которая может проводиться в виде психологической коррекции и психотерапии.

Своевременное развитие речи является одним из основных условий нормального умственного развития ребенка. Речь влияет на все его психические процессы, такие как: восприятие, внимание, мышление, память, воображение и др. Высшие психические функции тесно связаны между собой и при нарушении одной функции страдают и другие.

Таким образом отметим, что, своевременно оказав коррекционную помощь детям с дизартрией, можно избежать серьезных нарушений речевой функции и ее основных характеристик, патологического формирования личности. При оказании коррекционной помощи важно подключать сразу несколько квалифицированных специалистов. Обеспечив комплексную работу по решению коррекционных задач, можно добиться положительного результата в устранении данного нарушения.

Abstract. By providing timely correctional assistance to children with dysarthria, it is possible to avoid serious violations of speech function and its main characteristics, pathological personality formation. When providing correctional assistance, it is important to involve several qualified specialists at once. By providing comprehensive work on solving correctional tasks, it is possible to achieve a positive result in eliminating this violation.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 152 с.

2. Комарова, С. С. Особенности просодической стороны речи дошкольников с дизартрией [Электронный ресурс] / С. С. Комарова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2021/03/26/osobennosti-prosodicheskoy-storony-rechi-doshkolnikov-s-dizartriey>. – Дата доступа: 26.03.2021.

3. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 99 с.

4. Шевцова, Б. Б. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

УДК 376

Арцукевич В.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье описаны возрастные особенности развития связной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Определены трудности усвоения монологической и диалогической речи.

Связная речь – это связное, логически выстроенное рассказывание, когда ребенок может воспринять и осмыслить информацию, получаемую извне, и выразить ее с помощью логического высказывания. Эта форма речевой деятельности показывает, насколько ребенок освоил свой родной язык и его звуковую систему и как хорошо у него развит лексико-грамматический строй языка. Умения ребенка рассказывать и пересказывать позволяют ему быть более социализированным и общительным, а также легче заводить новые знакомства [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей с нарушениями всех частей речи при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте.

Дети с ТНР не могут обучаться в обычных детских садах, в связи с тем, что им требуются определенные специалисты. Поэтому и созданы специальные сады и группы для детей с ТНР.

Дети данной категории недостаточно владеют связной речью, которая у них не формируется самостоятельно. Речь у таких детей ненасыщенная и типичная, так как они имеют скудный лексический запас и, кроме этого, неоднократно применяют одинаково звучащие слова с различными смыслами. При пересказе и рассказе детям трудно строить высказывания, из-за чего они стараются перефразировать их под себя и использовать больше жестов, дети теряют основной смысл рассказа, часто могут путать последовательность событий, затрудняются в определении основной мысли, не договаривают фразы [2].

Исследования показывают, что у таких детей пассивный словарный запас гораздо больше активного и переводится в активный очень медленно. Дети не умеют пользоваться запасом языковых единиц, это говорит о том, что языковые средства у них не

сформированы и они не могут выбирать языковые знаки без подготовки и употреблять их в речевой деятельности.

В начале второго года жизни у ребенка с ТНР могут недостаточно проявляться начальные речевые навыки из-за малого количества доречевого общения со взрослыми, отсутствия оперирования предметами, игрушками, а также из-за недоразвития мелкой моторики. У таких детей отсутствует или достаточно поздно появляется самопроизвольный лепет как результат говорения взрослых и задерживается появление первых слов. На всех этапах становления речи отмечаются трудности. Дети часто произносят только отдельные слова, а переход к построению предложения из двух и более слов значительно замедляется.

Когда дети с ТНР поступают в группу специального детского сада, они понимают, что не умеют пользоваться своей речью; часто они просто молча орудуют игрушками, и только в редких случаях обращаются к детям своего возраста и взрослым. В тех случаях, когда ребенок все-таки начинает общение со сверстником или взрослым, оно оказывается кратковременным и малоинформативным.

Согласно анализу литературы, дети с ТНР больше хотят действовать в игре, чем вовлекаться в совместную деятельность со взрослым, что говорит о низкой потребности в общении с окружающими людьми. Из-за того, что у детей идет слабое развитие потребностей нахождения в социуме, получается, что к концу дошкольного возраста они труднее оперируют средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный лексический запас и хорошее понимание обращенной к ним речи [3].

В случае с контактом детей с ТНР друг с другом мы можем отметить, что они обладают отличными чертами от общения их сверстников с нормальным развитием. Речевое взаимодействие с детьми своего возраста у детей с ТНР имеет нерегулярный характер. Подавляющее большинство детей предпочитают играть одни. Однако, в тех случаях, когда дети играют вдвоем, их взаимодействие часто носит разрозненный характер. Сюжетно-ролевую игру детей дошкольного возраста с ТНР можно считать игрой «возле», нежели как совместную деятельность. Общение по поводу правил или хода игры наблюдается изредка. На занятиях дети с ТНР отдают предпочтение работе в одиночестве. Когда взрослый предлагает выполнить задания в парах или подгруппе, совместную деятельность мы можем наблюдать крайне редко.

Подавляющее количество детей с речевыми нарушениями обучается в общеобразовательной школе и с каждым годом количество таких детей увеличивается. Дети с ТНР часто имеют трудности в обучении, поэтому они зачисляются на коррекционно-развивающие занятия при школьном пункте коррекционно-педагогической помощи.

С того времени, как дети с ТНР начинают обучаться в школе, требования к формам речи все больше повышаются. Например, монологическая речь учеников с ТНР обычно плохо сформирована даже в старшем школьном возрасте. Учащиеся затрудняются связно и в правильной последовательности излагать свои мысли, им сложно подбирать слова и строить синтаксические конструкции. Особенно затруднительным является построение предложений, осложненных причастными и деепричастными оборотами, приложениями и однородными членами.

Диалогическая речь у детей с ТНР не выполняет полноценно свои функции. Эту форму речи дети усваивают довольно легко, так как каждый день слышат ее ото всюду. Но включаться в диалог им труднее, чем строить рассказ-монолог.

Развитие диалогической речи младших школьников с ТНР заключается в освоении следующих знаний, умений и навыков:

- языка как средства коммуникации;
- лексико-грамматических ресурсов диалога;
- логического оформления диалогического общения;
- установления контактов со сверстниками и со взрослым;
- установления диалогового взаимодействия;
- закрепления практических навыков коммуникативной деятельности [2].

Улучшение диалога в речи детей обеспечивает им благополучную социализацию и адаптацию детей с ТНР в школе.

Если говорить о формировании связной речи на уроках, мы можем отметить, что в первом классе акцент делается на постоянном развитии лексики, формировании умения называть приметы и характеристики предметов, вести недлинные диалоги. Во втором классе мы продолжаем активную работу по развитию словарного запаса, а также учим детей составлять описательные рассказы по плану. Ученики третьего класса учатся вести диалоги на тему учебы и рассказывать тексты на бытовые темы. Четвероклассники уже участвуют в беседе на определенную тему. В пятом классе учащиеся составляют рассказы-описания того или иного предмета, могут самостоятельно рассказать о свойствах, функциях, признаках и характеристиках объектов.

Дети с нарушениями речи характеризуются сравнительно низким уровнем сформированности фразовой речи. У них наблюдаются значительные трудности при самостоятельном создании рассказа по серии картинок с последующим определением значения некоторых деталей ситуации, изображенной на карточках, а также выявляются трудности в составлении связного самостоятельного рассказа. Большинство детей нуждается в помощи, дополнительных вопросах, направлении на определенную мысль или указании на конкретную деталь. Все дети затрудняются продолжить рассказ, не прерываясь после той или иной карточки.

Пересказ у детей с ТНР характеризуется своими особенностями: дети дошкольного возраста достаточно сильно отстают в усвоении навыков связной речи, в отличие от детей с нормальным развитием. Детальные смысловые выражения ребенка с ТНР обладают нечеткостью, нарушенной очередностью рассказывания, отрывочностью, упором на поверхностно вызванные эмоции и чувства, а не на причинно-следственные отношения героев рассказа.

Подготовка к овладению пересказом у учащихся с тяжелыми нарушениями речи основывается на решении следующих задач:

- расширение лексической стороны речи и перевод пассивного словаря в активный;
- развитие грамматической стороны речи;
- развитие коммуникативных средств и обучение грамотному использованию данных умений в процессе речевой деятельности;
- формирование умения выстраивать смысловые монологические выражения;
- развитие умения самоконтроля над своими выражениями;
- развитие высших психических функций [1].

Таким образом, дети дошкольного и школьного возраста с ТНР недостаточно хорошо пользуются связной речью. На фоне существенного отставания в формировании связной монологической речи у детей с нарушениями речи наблюдаются значительные несоответствия в овладении умениями этой формы речевого высказывания. У детей с данными нарушениями есть выраженные трудности при формулировании связной речи на фразовом уровне. Значительные нарушения могут проявляться, когда ребенок выполняет подавляющую часть упражнений на создание рассказов, при их выполнении ребенку нужна будет помощь воспитателя или учителя-логопеда. Кроме того, у детей с ТНР выделяются трудности в семантической стороне выражений. Дошкольники с ТНР не обладают умениями составления рассказа без помощи взрослых. Бедность и непоследовательность высказываний, отсутствие смысла во фразе, аграмматизмы – компоненты, характеризующие речь детей с ТНР.

Abstract: This article describes the age-related features of the development of coherent speech in children of preschool and primary school age with severe speech disorders. Difficulties in assimilation of monologue and dialogic speech are determined.

Список литературы

1. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспит. дет. сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
2. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
3. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О .С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

УДК 373.3-376.4

Басай А.Р.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: О.И. Урусова, ст. преподаватель

НАПРАВЛЕНИЯ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста. На основе определения направлений и средств развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях представлено содержание рабочей тетради «Учимся писать весело» по развитию мелкой моторики у детей данной категории.

Одним из факторов развития высших психических функций у детей является развитие мелкой моторики. Мелкая моторика является составной частью моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. От степени сформированности мелкой моторики зависит и уровень развития речи. Движения руки исторически, в ходе развития человечества, оказали существенное влияние на становление речевой функции. Морфологическое и функциональное формирование

речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от мускулатуры рук. Влияние импульсации мышц руки наиболее ощутимо в детском возрасте, когда идет формирование речевой моторной области, а недостаточность сформированности мелкой моторики влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка, вследствие чего затрудняется процесс обучения. Так, И. П. Павлов указывает на важность тренировки мелкой моторики для активизации работы коры больших полушарий и обеспечения развития «центров речи», что способствует интеллектуальному развитию детей [7]. Исследования Л. С. Выготского доказывают, что обычные движения рук способны снять напряжение как с самих рук, так и с губ [2]. Работы М. М. Кольцовой [4] выявили, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга, а развитие мелкой моторики способствует развитию правильной артикуляции слогов. Таким образом, научные исследования доказывают, что систематические упражнения по тренировке мелкой моторики оказывают стимулирующее влияние на развитие речи.

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Моторная сфера детей с ТНР характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. У учащихся данной категории недостаточно развита кинестетическая и кинетическая основа движений, присутствуют нарушения тонких дифференцированных движений руками. Вследствие чего двигательная недостаточность возрастает при выполнении сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта. Нередко указанные нарушения сочетаются с расстройствами зрительно-двигательной координации. Даже при отсутствии грубых моторных нарушений у учащихся с ТНР, нестабильность и функциональная незрелость каждого из звеньев сложной многокомпонентной функции препятствуют автоматизации многих навыков и умений. Несовершенство тонкой двигательной координации мелкой моторики сдерживает формирование навыков самообслуживания, развитие некоторых видов продуктивной деятельности, затрудняет овладение письмом и рядом других учебных навыков. Поэтому многие исследователи (Н. Н. Баль [1], Г. Г. Галкина [3], В. В. Коноваленко [5], Е. Н. Лебедева [6] и др.) обращают внимание на необходимость и значимость работы по развитию мелкой моторики у учащихся с ТНР в комплексе коррекционно-развивающих мероприятий.

Изучив и проанализировав теоретические источники по проблеме развития мелкой моторики у детей с нарушениями речи (Н. Н. Баль [1], Г. Г. Галкина [3], М. М. Кольцова [4], Е. Н. Лебедева [6], и др.) нами определено, что основными направлениями коррекционной работы по развитию мелкой моторики у учащихся с ТНР являются:

- развитие дифференцированных движений пальцев рук;
- нормализация мышечного тонуса кистей;
- развитие умения сохранять положение пальцев рук в течение некоторого времени и переключать с одного движения на другое;
- постепенное усложнение точных, координированных движений.

Средствами для реализации данных направлений коррекционной работы по развитию мелкой моторики у учащихся с ТНР являются различные пальчиковые игры, тренажеры, самомассаж, графические упражнения, упражнения с разнообразными материалами. В процессе применения специальных упражнений и игр, работы с различными инструментами и материалами развивается координация, дифференцированность, согласованность движений пальцев рук, регулируется сила мышечных усилий, рука приобретает уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими и пластичными. Использование специальных упражнений и игр по развитию мелкой моторики рук может сделать коррекционное занятие более интересным и продуктивным, обогатить сенсорный опыт учащихся.

Исходя из данных положений нами разработано содержание рабочей тетради «Учимся писать весело» по развитию мелкой моторики у учащихся с ТНР на коррекционных занятиях в I классе. Цель представленной рабочей тетради «Учимся писать весело» – развитие мелкой моторики у учащихся I класса с ТНР, для способствования более успешному освоению навыков письма, развития ручной умелости и речи.

В содержание рабочей тетради «Учимся писать весело» включены следующие виды упражнений:

- 1) Упражнения с тренажером «Пальчиковые дорожки».
- 2) Упражнения с самомассажем кистей и пальцев рук.
- 3) Упражнения с различными нетрадиционными материалами.
- 4) Графические упражнения (обводка и раскраска шаблонов, трафаретов, рисование по точкам, «дорожкам», обводка и рисование элементов букв и цифр).

Тренажер «Пальчиковые дорожки» направлен на развитие точности и координированности мелкой моторики пальцев рук учащихся. В результате таких упражнений, движения пальцев становятся более точными и координированными, у детей исчезает неловкость и скованность движений, кисти рук приобретают гибкость и необходимую подвижность. Данные упражнения также способствуют формированию ориентировки на плоскости и в пространстве, что в свою очередь поможет в освоении навыков письма. При работе с тренажером «Пальчиковые дорожки» учащихся сопровождает главный герой данного комплекса упражнений Мальчик-пальчик. Во время выполнения упражнений учащиеся управляют движениями пальчиков по заданному направлению и в определенном ритме.

Упражнения с использованием самомассажа кистей и пальцев рук направлены на развитие тактильных ощущений и кинестетического компонента двигательного акта. Под воздействием несложных массажных упражнений достигается нормализация мышечного тонуса, происходит стимуляция тактильных ощущений. Самомассаж рук на коррекционных занятиях необходимо проводить обязательно, так как самомассаж мышц кисти и пальцев обеих рук улучшает координацию произвольных движений, восстанавливает ослабленные мышцы, помогает снять излишнее напряжение. Самомассаж включает поглаживание, растирание, легкое надавливание кончиками пальцев при массировании, легкое пощипывание, похлопывание, сгибание и разгибание пальчиков (как всех вместе, так и поочередно). Упражнения с использованием самомассажа рекомендуется выполнять на каждом коррекционном занятии в качестве физкультминутки или в качестве упражнения предшествующего письменной работе по 2–3 минуты на обеих руках

попеременно. После каждого упражнения следует делать расслабляющие поглаживания или встряхивание рук. Выполнение предложенных упражнений сопровождается в тетради «Учимся писать весело» стихами, которые дети могут зачитывать сами.

Представленные в тетради «Учимся писать весело» упражнения с различными нетрадиционными материалами (карандаш, зерна гороха, бумага, пластилин, пластиковые крышки) способствуют развитию обеих рук детей с условием, что акцент в работе над их развитием делается на ведущую руку, а другая развивается как помощница ведущей руки с использованием этих же упражнений. Предмет на коррекционном занятии во время выполнения упражнения временно превращается в игрушку или занимательный объект. Учащиеся, имеющие в младшем школьном возрасте тенденцию к игре, получают возможность поиграть на занятии, что доставит им удовольствие, снимет общую усталость, уменьшит психологическую нагрузку и даст возможность переключиться на другой вид деятельности.

В содержание рабочей тетради «Учимся писать весело» включены графические игровые упражнения для совершенствования письма вертикальных, горизонтальных, округлых линий, письмо элементов букв. Содержание графических упражнений разнообразно: штриховка, обведение заданных линий и контуров, проведение линий разной конфигурации, выполнение изображений в цвете, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов декоративных композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них, с учетом принципов ритма и симметрии. Параллельно на материале графических упражнений у детей развивается внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких зрительно воспринимаемых объектах), закладываются функции самоконтроля как неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности.

К числу достоинств упражнений, включенных в содержание рабочей тетради «Учимся писать весело», можно отнести их простоту и универсальность, отсутствие каких-либо специальных атрибутов для проведения и безопасность. Упражнения несложны по технике, но вместе с тем при регулярном использовании в работе с детьми обеспечивают хорошую тренировку пальцев и подготовку мышц руки к письму. Использование комплекса упражнений, представленных в рабочей тетради, направлено на оказание неспецифического тонизирующего влияния на функциональное состояние мозга и развитие речи детей, вызывая у них эмоциональный подъем и разрядку нервно-психического напряжения.

Таким образом, комплексы упражнений, представленные в рабочей тетради «Учимся писать весело», позволяют обрести эластичность мышц и повысить подвижность суставов, создать возможность для тренинга частой, последовательной, своевременной переключаемости движений, т.е. их согласованной координированности, воспитывают навык удержания позы, активизируют биологические процессы организма и деятельность жизненно важных анализаторов, дают возможность учащимся учиться играя, что вызывает положительные эмоции и стойкий интерес к деятельности.

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the development of fine motor skills in students with severe speech disorders of primary school age. Based on the definition of directions and

means for the development of fine motor skills in students with severe speech disorders in correctional classes, the content of the workbook "Learning to write fun" on the development of fine motor skills in children of this category is presented.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 110 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 3: Проблемы развития психики ; под ред. А. М. Матюшкина, 1983. – 368 с.
3. Галкина, Г. Г. Пальцы помогают говорить / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – М. : Гном и Д, 2005. – 218 с.
4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
5. Коноваленко, В. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика / В. В. Коноваленко. – М. : Гном-Пресс, 2000. – 142 с.
6. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в логопедии : метод. пособие / Е. Н. Лебедева. – М. : Классике Стиль, 2004. – 72 с.
7. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=pavlov_pss_t3_kn2_1951. – Дата доступа: 07.12.2022.

УДК 376.37

Бирючинских Е.О.

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

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные трудности, которые отмечаются у учащихся с дизорфографией. направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения применять орфографические правила у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из важных показателей речевой культуры человека является орфографически грамотная речь. Орфографическая грамотность, в свою очередь, является составной частью общей языковой культуры и залогом точности выражения мысли и взаимопонимания.

Формирование орфографических навыков является сознательным процессом. Всеобщее признание, как писал Д.Н. Богоявленский, получил «принцип сознательного усвоения орфографии, по которому основой обучения орфографии полагались грамматические знания учащихся, а уже обучение строилось на изучении орфографических правил и на выполнении разнообразных орфографических упражнений». При этом значение придается осознанию способов орфографических действий и вариативности дидактического материала для упражнений по орфографии» [4, с. 93].

Главное внимание учителя должно быть направлено на формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, а также на прочное усвоение

тех знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами [2]. Важно обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык «позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным...» [10, с. 491].

Навыки формируются на базе умений, которые, в свою очередь, связаны с усвоением знаний и их применением. Поэтому основой формирования умения применять орфографические правила является наличие у учащихся знаний правил русского языка, понимание их и возможность применять при выполнении заданий. Орфографические умения – это способность использовать совокупность правил, устанавливающих написание слов и их форм, оперировать ими для овладения орфографическим навыком. Орфографические умения формируются на основе выполнения определенных орфографических действий [6]. Орфографические действия включают в себя отчетливое осознание орфограмм и правил, а также операции по применению правил, при помощи которых происходит решение орфографических задач. Такие орфографические действия относятся к орфографическим умениям [7].

Овладение орфографическими умениями и навыками предполагает достаточно высокий уровень сформированности языковых (фонематических, морфологических, синтаксических) обобщений, а также психологическую готовность к выполнению сложной учебной деятельности (Н.Н. Алгазина [2], Д.Н. Богоявленский [4] и др.). Несформированность речевых и неречевых психических функций не может не отразиться на такой сложной деятельности, которой и является учебная деятельность по овладению орфографическими умениями и навыками.

Трудности усвоения правил правописания у учащихся с дизорфографией носят стойкий характер и могут проявляться не только на I ступени общего среднего образования, но и на дальнейших этапах обучения. И.В. Прищепова [9] выявила, что симптоматика дизорфографии у учащихся носит полиморфный характер. Типичными ее проявлениями являются: нечеткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме.

Цель статьи – проанализировать коррекционно-педагогическую работу по формированию умения применять орфографические правила у учащихся с дизорфографией.

Дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [5]. В исследовании А.В. Амеровой [3] отмечаются следующие проявления учащихся с дизорфографией: низкий уровень сформированности морфологической системы, средний уровень развития моторных функций, оптико-пространственного гнозиса и праксиса, звукослоговой структуры, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений и восприятия, языкового анализа и синтеза. Отмечается наличие орфографических и дисграфических ошибок.

В своей работе О.И. Азова отмечает, что самое большое количество ошибок учащихся отмечается при написании правил, подчиняющихся морфологическому принципу

написания (правописание безударных гласных, конечных согласных, правописание приставок и предлогов, непронизносимых согласных) [1]. Морфологический принцип орфографии опирается как на теоретические знания учащихся, так и на практические умения в области фонетики, грамматики, словообразования, семантики, а также на уровень сформированности логического мышления, памяти, внимания. Отмеченные особенности учащихся требуют проведения с ними целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Л.Г. Парамонова [8] выделяет три предпосылки, которые необходимы для успешного овладения морфологическим принципом письма:

1) для усвоения грамматических правил, каждое из которых касается правописания той или иной морфемы, учащийся должен хорошо владеть морфологическим анализом слов, т.е. уметь быстро и безошибочно находить в любом слове составляющие его морфологические элементы – приставку, корень, суффикс, окончание;

2) возможность практического применения большинства правил предполагает наличие у учащегося достаточно большого, осмысленного, систематизированного словарного запаса для необходимости подбора однокоренных слов;

3) усвоение правил грамматики невозможно без предварительного овладения ребенком еще в дошкольном возрасте грамматическими нормами языка. Если же языковые нормы не усвоены ребенком даже в устной речи, то тем более он не сможет их соблюдать при письме в силу простого неумения отличить правильное от неправильного.

Перечисленные предпосылки позволяют выделить условия успешного овладения решением орфографических задач:

- достаточная основа в виде грамматических и других языковых знаний, речевое развитие, богатый активный словарный запас;
- высокий уровень аналитико-синтаксических умений в области фонетики, словообразования, грамматики;
- необходимый уровень орфографической зоркости;
- быстрота выполнения умственных операций [6].

М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти учащийся для решения орфографической задачи: 1) увидеть орфограмму в слове; 2) определить вид орфограммы: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило; 3) определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы; 4) определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритм решения задачи; 5) решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму; 6) написать слова в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку [6].

Коррекционно-педагогическая работа с учащимися по формированию умения применять орфографические правила проводится в следующей последовательности:

1 этап – выполнение орфографических действий совместно с логопедом на основе использования карточек с гласными и согласными буквами; важно научить учащихся на этом этапе «видеть» орфограмму в слове, выделять ее;

2 этап – закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, таблиц; формирование умения обосновывать написание слова, умения определять состав слова, что составляет основу правильного написания;

3 этап – самостоятельное выполнение орфографических действий с речевым сопровождением в виде объяснения принципа написания слова;

4 этап – выполнение орфографических действий на основе речи «про себя» (перевод действия во внутренний план).

На последнем этапе учащиеся «видят» орфограмму в слове, выполняют орфографическое действие в уме, выделяют на письме орфограмму соответствующим образом.

Д.Р. Новиченко рассматривает формирование орфографических умений у учащихся как процесс, состоящий из следующих этапов:

- формирование умения обнаруживать, классифицировать и дифференцировать орфограммы;
- формирование умения владеть правилом как способом действия, осуществлять орфографический самоконтроль;
- формирование орфографических умений в учебных условиях и во внеурочной деятельности [7].

Реализация перечисленных этапов позволяет формировать и закреплять навыки сознательного поиска орфограмм и умения самостоятельно применять орфографические правила с помощью таблиц, схем на печатной основе и карточек.

Таким образом, предварительно проведенная диагностика позволяет выявлять трудности, которые отмечаются у учащихся с дизорфографией. На основе анализа данных затруднений разрабатывается содержание коррекционно-педагогической работы, реализуемое на основе последовательности действий, что позволяет успешно формировать у учащихся орфографические умения.

Abstract. A preliminary diagnosis allows you to identify difficulties that are noted in students with dysorhography. On the basis of the analysis of these difficulties, the content of correctional and pedagogical work is developed, implemented on the basis of the following sequence, which allows students to successfully form spelling skills.

Список литературы

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М. : Творческий Центр Сфера, 2011. – 64 с.
2. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Амерова, А. В. Психолого-педагогическая диагностика дизорфографии у младших школьников / А. В. Амерова // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 4. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2021/04/42877>. – Дата доступа: 26.12.2022.
4. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский ; Акад. пед. наук РСФСР ; Науч.-исслед. ин-т психологии. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.,
5. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
6. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : ООО Астрель; ООО АСТ, 2001. – 271 с.
7. Новиченко, Д. Р. К проблеме формирования орфографических умений обучающихся / Д. Р. Новиченко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. –

2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/psihologiya-i-pedagogika-metodika-i-problemy-prakticheskogo-primeneniya?i=936029>. – Дата доступа: 12.12.2022.

8. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Детство-Пресс, 2008 – 224 с.

9. Прищепова, И. В. Диагностика дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – Липецк : Неоновый город, 2007. – 95 с.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2012. – 705 с.

УДК 376.42

Болдинова Е.А., Федина Т.Д.

Институт детства МПГУ, г. Москва, Россия

Научный руководитель: Т.В. Шевырева, канд. пед. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАСТЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлен обзор литературы по творческой деятельности для обучающихся с интеллектуальными нарушениями при изучении растений. Мы выделили такие методы творческой деятельности как: аппликация, нетрадиционные техники рисования, бисероплетение. Данные виды работ повышают эффективность в обучении, способствуют развитию мелкой моторики, мышления и воображения.

В настоящее время для организации продуктивной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями требуются наиболее эффективные условия для создания учебного процесса. С этой целью в образовательную среду ребенка данной категории можно включить работу с творческими методами и приемами. Сейчас уделяется большое внимание развитию личности, творчеству детей, которое охватывает процесс не только дополнительного образования, но и включает в себя содержание АООП.

Важность исследования обусловлена положительным влиянием творческой деятельности на развитие высших психических функций, таких как память, внимание, речь, мышление, восприятие, и необходимостью формирования естественнонаучных представлений у исследуемой категории обучающихся.

В научных психолого-педагогических работах указывается важная роль творческой деятельности в процессе всестороннего развития детей с интеллектуальными нарушениями. Л.С. Выготский в своих исследованиях выявил особую роль художественной деятельности в развитии не только психических функций, но и в активизации творческих проявлений в различных видах искусства у детей, имеющих проблемы в развитии. Так, занятия изобразительной деятельностью способствуют сенсорному развитию детей, формируют мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, развитию мелкой моторики, что в свою очередь, влияет на умственное развитие [4; 12].

Ознакомление с растительным миром детей с интеллектуальными нарушениями будет способствовать развитию не только познавательной, но и творческой деятельности.

В работах дефектологов Е.А. Ковалёвой [6], Е.Н. Соломиной [8], А.В. Усвайской [9; 10], В.В. Хитрюк [11], Т.В. Шевыревой [1] и др. подчеркивается, что знакомство с живой и неживой природой школьников с интеллектуальными нарушениями лежит в основе умений и навыков познания окружающего мира. В своем исследовании А.В. Усвайская пишет: «Наблюдение играет важную роль в познавательной деятельности человека и является одной из основ, на которых зиждется система накапливающихся и развивающихся знаний о фактах окружающей нас действительности и о закономерностях, управляющих этими фактами» [9, с. 5]. Также в трудах Т.В. Алабиной [1], Е.А. Ковалёвой [6], Т.В. Шевыревой [1] отмечается важность и значимость изучения растений дошкольниками и школьниками с интеллектуальными нарушениями.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по внедрению творческой деятельности в процесс изучения растений, мы пришли к выводу, что данная область нуждается в более детальном рассмотрении, особенно в современных условиях развития инклюзивного образования. Поэтому, опираясь на исследования психологов и дефектологов, а также путем анализа опыта работы учителей в специальных образовательных учреждениях г. Москвы, мы предлагаем обзор видов творческой деятельности, направленной на ознакомление детей с растениями.

Творческая деятельность школьников с интеллектуальными нарушениями – это продуктивная форма деятельности, направленная на овладение творческим опытом познания, преобразования, создания и использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом [2].

Творческая деятельность помогает усвоению не только программного материала, но и расширению знаний детей о растениях. Перед началом творческой деятельности важно выяснить знания детей о растениях. Еще А.В. Усвайская отмечала, что «в очень редких случаях дети ничего не знают о том предмете, который им предстоит изучать, напротив, дети, может быть, видели предмет, держали в руках, читали о нем, слышали рассказ и т.д. Таким образом, в большинстве случаев учителя приходится продолжать изучение предмета. Однако, чтобы успешно руководить детьми в дальнейшем познании изучаемого предмета, учителю необходимо выяснить, что дети знают о предмете и как знают. В работе с «умственно отсталыми» это особенно важно, так как представления, приобретаемые «умственно отсталыми» детьми вне школы, без руководства учителя, мало соответствуют действительности» [10, с. 34].

Из многообразия творческой деятельности мы выбрали наиболее подходящие и эффективные методы работы, такие как: аппликация, нетрадиционные техники, бисероплетение.

К нетрадиционным техникам рисования, которые можно использовать при изучении растений, мы отнесли:

- точечное рисование (пуантилизм);
- кляксография;
- монотипия;
- пластилинография;
- отпечатки;
- ниткография.

Рассмотрим каждую технику на примере изучения растений в начальной школе в ситуации инклюзивного обучения.

С помощью точечного рисования можно рассмотреть такие растения как одуванчик и лаванда. Допускается не просто рисовать одной палочкой, а сделать с помощью резиночки пучок и наносить сразу по несколько точек, это уже интереснее, например, куст сирени или веточку мимозы.

Обычно при рисовании техникой «кляксография» школьник заранее не догадывается, какой рисунок получится. Но можно задать идею рисунка, например, нарисовать пейзаж осеннего или зимнего леса, тогда кляксы нужно накладывать на нижнюю часть холста и дуть их вверх, а линии станут деревьями или цветущей веткой яблони.

Монотипия предполагает отпечатывание краски на втором листе бумаги. Если сгибать лист пополам и наносить краску только на одну половину, потом закрывать «открытку», то получится практически полностью симметричный узор. Таким способом можно рассказать про строение листка или изобразить кустовую розу.

Суть пластилинографии проста: нужно наносить рисунок на основание, используя не краски, а пластилин. При этом можно рисовать двумя техниками:

- аппликация, то есть прикладывание жгутов, спиралей и шариков к основанию, например, ягоды: клубника, вишня, малина и т.д.;
- размазывание, при котором вы пальцем нажимаете на пластилин и тянете его в сторону. Например, овощи, такие как морковь, огурец, помидор и другие.

Рисование отпечатками не только знакомит с красками, процессом смешивания цветов, но и тренирует мелкую моторику. Допускается отпечатывать пальцы или целую ладонь. С помощью данной техники можно познакомить обучающихся с такими растениями, как кактус, деревья, кустарники.

При использовании ниткографии учитель пропитывает нитку краской, укладывает её на лист бумаги, а сверху прижимает вторым листом. Или просто сгибает бумагу пополам, как открытку. При отпечатывании нужно немного потянуть за нитку, чтобы она оставила размазанный след. Таким способом мы можем изобразить такие цветы как лилии, каллы, водоросли.

Аппликация – это один из древнейших декоративно-прикладных способов изображения путем соединения отдельных деталей с фоном. У школьника развивается и совершенствуется мелкая моторика, что хорошо сказывается на его умственном развитии. Также аппликация способствует развитию художественного воображения и эстетического вкуса, конструкторского мышления. Занятия этим видом декоративно-прикладного искусства развивают абстрактное и объектное мышление, и даже речь. При работе с темой растения можно использовать разные виды аппликаций, например:

- обрывная аппликация используется для передачи особенностей фактуры образа: разрываем бумагу на кусочки и составляем изображение (яблоки, апельсины, анютины глазки);
- накладная аппликация позволяет получить многоцветное изображение: последовательно создаем картину, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая последующая деталь была меньше по размеру (капуста, тюльпан, виноград);

- модульная аппликация (мозаика): образ выкладывается из множества одинаковых форм разного цвета – рваных бумажек, вырезанных кругов, квадратов, треугольников (мак, колокольчик, хризантема);
- симметричная аппликация: заготовку – квадрат или прямоугольник из бумаги нужного размера – складываем пополам, держим за сгиб, вырезаем половину изображения (клубника, груша, лотос);
- ленточная аппликация позволяет получить гирлянду из изображений (ёлка, грибы);
- силуэтная аппликация: вырезание сложных силуэтов по нарисованному или воображаемому контуру (зимний пейзаж, колос);
- аппликация из круп и семян. С крупой можно создавать разные аппликации. Для этого манку, рис, пшено раскрашивают в различные цвета с помощью гуаши и воды, а затем выкладывают и приклеивают на рисунок (тыква, подсолнух).

Работа с бисером представляет собой один из видов ручного труда. Практические действия с мелкими предметами (бисер и бусы), как известно, обеспечивают ребенку разностороннее развитие: активное сенсорное познание окружающей действительности, активизацию умственной деятельности, развитие произвольности и целенаправленности познавательных процессов в целом, развитие мелкой моторики рук. Работая с бисером, можно создавать маленькие копии растений, например, тыква, лимон, апельсин.

Данные занятия способствуют не только изучению растений, но и развитию речи. В процессе занятия младшие школьники с интеллектуальными нарушениями называют, проговаривают, вводят новые слова, связанные с растительным миром, а также составляют фразы и предложения с ними.

Использование творческой деятельности в процессе изучения растений младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями повышает интерес к данной теме, способствует развитию познавательного интереса к растительному миру, снятию эмоционального напряжения, формированию усидчивости и повышению наглядности учебного процесса. Возвращаясь к исследованиям А.В. Усвайской, можно выделить, что «одной из основных задач школы должно явиться превращение акта восприятия, которым пользовался ребенок в своей житейской практике до поступления в школу, в деятельность целенаправленного наблюдения» [10, с 19]. Также применение творческой деятельности на уроках ведет к широкой коррекционно-развивающей направленности, повышает качество образования.

Abstract. The article provides an overview of creative activities for students with intellectual disabilities in the study of plants. We have identified such methods of creative activity as appliqué, non-traditional drawing techniques, beading. These types of work increase efficiency in learning, contribute to the development of fine motor skills, thinking and imagination.

Список литературы

1. Алабина, Т. В. Развитие представлений о растительном мире у дошкольников с нарушениями интеллекта / Т. В. Алабина, Т. В. Шевырева // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 123–129.

2. Алпатова, Н. С. Формирование творческой активности у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / Н. С. Алпатова, Ю. Ю. Березина, А. Г. Скипина // The Scientific Heritage. – 2021. – № 63 (4). – С. 5–8.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 324 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
5. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие / Авт.-сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. – М. : Классикс Стиль, 2005. – 247 с.
6. Ковалева, Е. А. Методика обучения сельскохозяйственному труду во вспомогательной школе : пособие для учителя / Е. А. Ковалева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 182 с.
7. Сокольникова, Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Сокольникова. – 5-е изд. стер. – М. : Академия, 2019. – 254 с.
8. Соломина, Е. Н. Технологии образования умственно отсталых в предметной области «Естествознание» / Е. Н. Соломина, Т. В. Шевырева. – М. : МПГУ, 2019. – 188 с.
9. Усвайская, А. В. Изучение природы в младших классах вспомогательной школы: (Второй класс) : метод. рекомендации для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов. – М. : МГПИ, 1978. – 108 с.
10. Усвайская, А. В. Наблюдения учащихся младших классов вспомогательной школы над предметами и явлениями природы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Усвайская ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1952. – 10 с.
11. Хитрюк В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.
12. Шульпина, Л. Н. Развитие творческой активности детей в процессе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Шульпина ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2001. – 14 с.

УДК 373.25

Бублей Д.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: К.А. Григенча, ст. преподаватель

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается роль сюжетно-ролевой игры в социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Отражено значение игровой деятельности в процессе развития ребенка дошкольного возраста. Изложен процесс формирования сюжетно-ролевой игры и факторы развития личности ребенка в процессе игровой деятельности.

Социализация (Франклин Г. Гидингс) – развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни. Важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, как и для успешно развивающегося сверстника, является человеческое общение [1].

Вхождение в социум детей с тяжелыми нарушениями речи затруднено целым рядом причин, среди которых нарушение познавательной деятельности, своеобразие эмоционально-личностной сферы, проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана.

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают некоторые трудности в процессе складывания форм общения с окружающим миром. Эта проблема носит двоякий характер: с одной стороны, важнейшей особенностью детей с тяжелыми нарушениями речи является сниженная активность во всех видах деятельности, что, в свою очередь, может оказаться существенной причиной несформированности коммуникативных способностей этих детей; с другой стороны, дефицит в общении с окружающими значительно усугубляет имеющиеся у этих детей нарушения познавательной деятельности. Отсутствие полноценного общения может стать причиной, затрудняющей развитие психики ребенка. Поэтому социализация таких детей проходит очень тяжело и медленно [2].

При поступлении в учреждение дошкольного образования группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором дети занимают различное положение. Большое значение и актуальность приобретает изучение местоположения ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе детского сада. В общении ребенка возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Так же одним из основных факторов развития личности человека является деятельность. Каждому этапу психического развития человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, которая на данной стадии развития оказывает самое решающее влияние на изменения в его психических процессах и психологических особенностях личности [1].

Ведущим видом деятельности в период дошкольного возраста является игровая деятельность. В связи с этим основным направлением педагогической работы является формирование игровой деятельности. Существует целый ряд игр, с которыми знакомится дошкольник: дидактические, подвижные, игры-драматизации, конструктивно-конструктивные, музыкальные игры-забавы и творческие сюжетно-ролевые. Последним этапом в формировании игровой деятельности является овладение сюжетно-ролевой игрой. Как деятельность сюжетно-ролевая игра представляет собой сложное образование, состоящее из следующих компонентов: целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционного, результативного [2].

У детей дошкольного возраста с нормой развития сюжетно-ролевая игра формируется в процессе жизни ребенка, в ходе его общения с окружающими людьми. Игра протекает как осмысленная, целенаправленная деятельность, в ходе которой ребенок ставит и реализует значимую для себя цель (приготовить обед кукле-дочке, вылечить мишку и т.п.). При этом цели не являются постоянными, и по мере роста и развития ребенка они изменяются, перестают быть подражательными и становятся более глубоко мотивированными. Содержанием детских игр является жизнь, деятельность и отношения взрослых людей. Активно действуя, ребенок воспроизводит действия определенных персонажей, связанные с каким-либо сюжетом («Семья», «Магазин», «Доктор» и т.д.). Чем больше возможностей для активного действия, тем привлекательнее становится игра. Поэтому понятно, что для ребенка интереснее быть продавцом, чем покупателем, шофером, чем пассажиром и т.п.

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что эта сюжетно-ролевая игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи следующие черты: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основным источником информации для раскрытия сюжетно-ролевой игры детьми – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей [2].

Полноценная сюжетно-ролевая игра имеет структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия. Сюжет игры – это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий. В сюжете дети используют два вида действий: оперативные и изобразительные – «как будто». Наряду с игрушками в игру включаются разнообразные вещи, при этом им придается воображаемое, игровое значение. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Ребенок соответствующим образом использует те или иные предметы (готовит обед, как повар; делает укол, как медсестра), вступает в разнообразные отношения с другими играющими (хвалит или ругает дочку, осматривает больного и т. д.). Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме.

В сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.). В то же время между ними одновременно устанавливаются сложные ролевые отношения (например, мамы и дочери, капитана и матроса, врача и пациента и т. д.). Дети усваивают все нормы современного общества в игровой деятельности, усваивают способы деятельности и коммуникативные ситуации.

Основным результатом игры ребенка являются удовлетворенность, радость и удовольствие, полученные от самого процесса игры. Наряду с этим существует и второй, скрытый от ребенка результат, – это обогащение и закрепление представлений детей о жизни, деятельности и отношениях людей, а также формирующиеся товарищеские отношения между детьми, система личностных качеств; разнообразные познавательные интересы и умственные способности.

По своему характеру подлинная игра является коллективной деятельностью. Развертывание даже самого простого сюжета требует участия не менее двух человек. В ходе игры все ее участники находятся в отношениях сотрудничества, взаимодействия. При этом такие отношения различаются по своему характеру. С одной стороны, это реальные отношения, существующие между участниками игры (Машей, Таней, Мишей и т.п.), с другой – условные ролевые отношения (врач – медсестра – больной и т.п.). Соотношение между проявлениями их в игре может служить хорошим показателем уровня развития игры у детей. Там, где реальные отношения практически не проявляются, дети всецело поглощены выполнением определенных ролей и действуют в воображаемой ситуации, можно говорить о высоком уровне сформированности игры. Это все помогает детям социализироваться.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра является проявлением усиливающейся связи ребенка старшего дошкольного возраста с социумом. Проявление социально-ролевой игры связано не с действием внутренних, прирожденных, подсознательных сил, а с совершенно реальными условиями жизни ребёнка в обществе [3].

В процессе специальных игровых занятий дети должны получить разнообразные впечатления, питающие игру, усвоить смысл действий людей в разных сферах деятельности. В процессе сюжетно-ролевых игр детей необходимо научить моделировать ситуации реального эмоционального общения. В центре такой игры находится взрослый, он – источник чувств, их «генератор». Он призван пробудить в ребенке ответную реакцию, подтолкнуть его к проявлению эмоции. Для этого необходимо проводить с детьми разнообразные игры-занятия. Начинать целесообразно с игр-импровизаций, в ходе которых маленькие дети смогут «превращаться» в бабочек, жучков, птичек, становиться собачками, котятами, зайцами и т.п. Обязательным компонентом таких игр-превращений должна быть музыка, сопровождающая и настраивающая ребенка на выполнение вместе с педагогом эмоционально насыщенных игровых действий. Важным моментом в организации игр-импровизаций является использование игровой атрибутики – деталей костюмов, элементов декораций, фрагментов наглядных изображений. Импровизируя под музыку игровые ситуации, педагог учит детей выразительно передавать движениями, мимикой, голосом характер изображаемого персонажа. Наблюдая за детьми, он перестраивает игровую ситуацию, «погружает их в различные эмоциональные состояния». Это необходимо для того, чтобы пробудить в пассивных детях эмоциональную свободу, желание выразить свои чувства, передать настроение. Здесь чрезвычайно велик элемент обретения ребенком новых ощущений, переживания радости от новых ситуаций. Обычно игры-импровизации способствуют возникновению эмоционального контакта между детьми и педагогом, содействуют преодолению у детей безразличия, пассивности, а также негативизма по отношению к взрослым.

Сюжетно-ролевые игры имеют большое значение в социализации детей с тяжелыми нарушениями речи. Благодаря этим играм дети могут находить общий контакт со сверстниками, улучшать свои взаимоотношения со взрослыми. В сюжетно-ролевых играх дети могут примерять на себе разные образы, быть разными персонажами, передавать разные чувства и эмоции, что может помочь им при общении.

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии / Л. Б. Баряевой, А. П. Зарин, Н. Д. Соколовой. – СПб. : ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2014. – 705 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 2014. – 360 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СОГЛАСОВЫВАТЬ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С ДРУГИМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В данной статье рассматривается важность применения дидактических игр в коррекционно-педагогическом процессе у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Автором прописаны результаты по внедрению комплекса дидактических игр в коррекционно-педагогический процесс у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Важнейшее условие всестороннего и полноценного развития детей – правильная, хорошо развитая речь. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, активнее осуществляется его психическое развитие. Среди детей дошкольного возраста встречается большое количество детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). У них недостаточно полноценно происходит овладение навыками согласования, словоизменения и словообразования, беден словарный запас как по качественным, так и по количественным показателям, страдает связная речь, звукопроизношение, фонематический слух. Совокупность перечисленных нарушений служит серьезным препятствием в овладении программой дошкольного учреждения общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

У детей с ТНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, также грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

К проблеме коррекции нарушения навыка согласования обращались такие авторы, как Н.С. Жукова [3; 4], Р.И. Лалаева [5], Е.М. Мастюкова [3; 4], Т.Б. Филичева [7] и другие. С этой проблемой сталкивается в своей работе каждый учитель-дефектолог.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, поэтому важно использовать дидактические игры на занятиях. Организация дидактических игр способствует развитию познавательной деятельности и высших психических функций, представляющих собой основу обучения (развитие памяти, внимания, наблюдательности, речи), воспитанию у детей умения играть вместе. В процессе дидактической игры расширяются представления ребенка, развивается речь, закрепляются и применяются знания, полученные на занятиях, а также в непосредственном опыте детей.

Дидактические игры специально создаются взрослыми для обучения и воспитания детей. Для играющих детей дидактические игры – это просто игра. Но на самом деле во время дидактических игр дети развивают свою речь, учатся общению друг с другом, закрепляют свои знания, полученные на занятиях, а также они учатся применять эти знания

в новых условиях. Дидактические игры могут не вносить ничего нового, но они будут содержать умственную задачу, решение которой будет требовать участия различных форм умственной деятельности.

Дидактическая игра отличается рядом характерных особенностей: познавательное содержание в ней объединяется с игровой формой; присутствуют игровые правила и игровые действия; определены дидактические задачи. Дидактическая игра содержит: цель, оборудование, ход игры, результат игры. Дидактическая игра может иметь словесную форму; объединять слово и практические действия; сочетать слово и наглядность; объединять слово и реальные предметы. В отличие от всех других методов, игра требует особого состояния от того, кто ее проводит [5].

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе государственного учреждения образования «Детский сад № 2 города Скиделя». В нем приняли участие дети старшего дошкольного возраста с ТНР в количестве 14 человек. Для проведения эксперимента нами были разработаны методики, направленные на определение уровня сформированности умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей 5–6 лет с ТНР. Результаты проведенного эксперимента показали, что у детей 5–6 лет с ТНР не сформированы следующие умения: неверное употребление родовых, числовых окончаний существительных, прилагательных, глаголов; неверное употребление родовых окончаний количественных числительных; неверное согласование глагола с существительными, прилагательных с существительными и числительных с существительными, что позволяет сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы.

На основании полученных результатов для формирующего эксперимента по формированию грамматического строя речи нами был разработан комплекс дидактических игр, который отображался в планах-конспектах коррекционных занятий, направленный на формирование умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей 5–6 лет с ТНР.

Коррекционно-педагогическая работа осуществлялась с учетом следующих принципов [1]:

1) онтогенетический принцип. Последовательность работы над грамматическим строем речи обусловлен последовательностью ее развития в онтогенезе, а именно: от более продуктивных моделей к менее продуктивным, от простого к сложному;

2) принцип системности. У детей с тяжелыми нарушениями речи нарушены все системные компоненты речи. Выделяют три принципа: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Эти принципы остаются ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений;

3) принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития) по Л. С. Выготскому [2]. Достижение цели коррекции осуществляется на основе выявления имеющихся у детей с ТНР трудностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним;

4) принцип деятельностного подхода: важно учитывать сложную структуру речевой деятельности детей с ТНР на всех ее этапах.

Помимо вышесказанного при организации коррекционной-педагогической работы учитывались и общедидактические принципы – наглядности, доступности, индивидуального подхода и т.д.

Структура комплекса дидактических игр:

- 1) задания, направленные на формирование умения изменять существительные по числам;
- 2) задания, направленные на формирование умения изменять прилагательные по родам;
- 3) задания, направленные на формирование умения согласовывать существительные с прилагательными;
- 4) задания, направленные на формирование умения изменять глаголы по родам;
- 5) задания, направленные на формирование умения согласовывать существительные с глаголами;
- 6) задания, направленные на формирование умения изменять числительные по родам;
- 7) задания, направленные на формирование умения согласовывать существительные с числительными.

Разработанный нами комплекс дидактических игр по формированию умения согласовывать существительные с другими частями речи опирается на следующие подходы:

- системный подход, сущность которого заключается в развитии всех показателей, оказывающих влияние на формирование грамматического строя речи;
- деятельностный подход, направлен на активное участие воспитанников в процессе формирования грамматического строя речи;
- компетентностный подход, предполагает собой формирование грамматического строя речи, как фундамента для развития правильно речи и дальнейшего развития воспитанников;
- средовой подход, предполагающий собой использование в коррекционной работе различных групп средовых ресурсов;
- индивидуально-дифференцированный подход, предполагает собой учет особенностей каждого воспитанника и всей группы в целом при построении коррекционной работы и опору на ведущий вид деятельности.

Полученные в результате проведения формирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что разработанный нами комплекс дидактических игр способствует формированию умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей 5–6 лет с ТНР. В процессе проведенной коррекционно-педагогической работы по формированию грамматического строя речи были достигнуты положительные результаты. Это свидетельствует о необходимости продолжить с обучающимися работу по формированию умения согласовывать существительные с другими частями речи с применением комплекса дидактических игр.

Содержание работы по формированию умения согласования должно строиться с учетом их структуры и начинаться с непосредственных предпосылок для их формирования. Проведенное экспериментальное исследование по изучению сформированности умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей 5–6 лет с ТНР, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования определили основные

особенности, которые присущи грамматическому строю речи детей данной категории. Выявленные особенности обосновали необходимость разработки комплекса дидактических игр, который направлена на формирование умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Использование разработанного нами комплекса дидактических игр и соответствующей методики в коррекционно-педагогической работе позволило повысить уровень сформированности умения согласования на высоком уровне у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Таким образом, дидактические игры создаются в целях воспитания и формирования знаний, умений и навыков детей. В коррекционной работе с детьми ТНР дидактической игре отводится большое место. В дидактических играх перед детьми ставятся те или иные задачи, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умение осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. В коррекционно-педагогической работе можно использовать все виды дидактических игр, эффективность их применения зависит от мастерства педагога, а также задач занятия.

Особая роль дидактической игры в коррекционно-педагогическом процессе определяется тем, что игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным, интересным, позволяющим ребенку получить собственный опыт.

Abstract. Thus, didactic games are created in order to educate and form the knowledge, skills and abilities of children. The developed complex of didactic games contributes to the formation of the ability to coordinate nouns with other parts of speech in children 5–6 years old with severe speech disorders.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 1999. – 276 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4: Детская психология ; под ред. Д. Б. Эльконина, 1984. – 432 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общ. недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД-ЛТД, 1990. – 320 с.
4. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у школьников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
5. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.
6. Миронова, Р. М. Игра в развитии активности детей / Р. М. Миронова. – Минск : Народная асвета, 1989. – 176 с.
7. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография / Т. Б. Филичева. – М. : Профессиональное образование, 2000. – 314 с.

Бушмич Ю.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: О.И. Урусова, ст. преподаватель

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье дано определение понятию «правильная речь». Представлена краткая характеристика словесно-логического мышления. А также приведены основные проявления нарушений высших психических функций и как это влияет на развитие словесно-логического мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) подразумевают под собой особую категорию детей с патологическими проявлениями в развитии, у которых первично сохранен слух, а также не нарушен интеллект, но имеются существенные речевые нарушения, влияющие на становление психики. У детей с ТНР наблюдается недоразвитие всех высших психических функций (восприятие, память, мышление, речь), в особенности на уровне произвольности и осознанности [1].

Мышление – это сложный познавательный процесс. Все виды мышления формируются и развиваются за период дошкольного и школьного возрастов в определенной и строгой последовательности. Сензитивным периодом для развития словесно-логического мышления принято считать конец младшего школьного возраста. Это связано с тем, что ребенок регулярно и в обязательном порядке действует в системе, когда ему нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения.

Чистая, правильная речь – одно из основных условий нормального психического развития человека. Процессы мышления, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном слухозрительный и опирается на активную звуковую речь. С помощью речи и общения ребенок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнает много нового и интересного, может выразить свои желания, мысли, требования.

По мнению некоторых ученых отклонения в формировании речи следует определять как нарушения развития, происходящие по законам строения высших психических функций. Такой подход основан на методе системного анализа нарушений.

В своих работах В.А. Ковшиков выделил ряд особенностей, относящихся к протеканию мышления у детей с ТНР разного возраста. К ним относятся:

- необдуманность ответов,
- стремление угадать,
- излишняя торопливость или вялость,
- отсутствие интереса к заданию,
- недостаточная концентрация внимания, проявляющаяся в повышенной отвлекаемости, необходимость в помощи экспериментатора в сочетании с большим количеством дополнительных попыток,
- сложность в выполнении проб, связанных с лексическим и грамматическим развертыванием ответа [2].

Медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности – все это было отмечено в исследованиях Т.А. Фотековой.

В исследовании Р.И. Лалаевой по изучению особенностей симультанного анализа и синтеза у детей с ТНР, выявлены нарушения в выделении значимых существенных признаков, соскальзывание на случайные, несодержательные признаки. Необходимость развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа затрудняло процессы симультанного анализа [4].

Речемыслительная деятельность у одной группы детей характеризуется наличием стойкой положительной мотивацией к выполнению задания, у другой – некоторой несформированностью целевых установок при сохранности операционных возможностей.

Виды трудностей в познавательной деятельности у детей с ТНР (по Т.В. Егоровой):

- трудности усвоения символической функции и использования знаков для замещения реальных предметов,
- трудности удержания в памяти и актуализации образов-представлений в процессе решения познавательных задач.

Тяжелое нарушение речи не может не отразиться на словесно-логическом мышлении, которое в свою очередь имеет особое значение при поступлении ребенка в школу и непосредственно влияет на успешность учебной деятельности [2].

Словесно-логическое мышление представляет собой высшую форму мышления человека, посредством которого он, опираясь на коды языка, становится способен отражать сложные связи, отношения, формировать понятия, делать выводы и решать поставленные перед ним задачи.

Словесно-логическое мышление – один из видов логического мышления, для которого характерно использование понятий, логических конструкции. Этот вид мышления включает в себя умение мыслить логически, грамотное владение языком, речью.

В основе словесно-логического мышления лежат законы построения языка, связывающие слова в сложные системы, дающие возможность осуществлять суждения, в сложные логические системы, овладение которыми позволяет человеку выполнять операции логического вывода.

Для этого вида мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения (стоимость, честность, гордость). Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал.

Словесно-логическое мышление ребенка в норме начинает развиваться к концу дошкольного возраста и проявляется в умении оперировать словами и понимать логику рассуждений. Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум в два этапа. На первом – ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, учится пользоваться ими при решении задач, на втором этапе познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

У детей с ТНР при своеобразном развитии речевого мышления можно выделить ряд разнообразных проявлений. Среди них: бедность логических операций, снижение

способности к символизации, обобщению, абстракции, нарушение орального и динамического праксиса, акустического гнозиса, что говорит о том, что у них затруднены интеллектуальные операции, требующие участия речи.

Е.Ф. Соботович, исследуя мышление у младших школьников с ТНР выявила, что они «способны к установлению причинно-следственных связей, умозаключениям, абстракции и обобщениям» [5, с. 75]. Дети осваивают приемы словесно-логического мышления и способны передавать полученные знания. Дети с нормой развития отличаются более высоким уровнем владения обобщающими понятиями, в то время, когда для детей с ТНР характерны: недостаточная гибкость и динамичность словесно-логического мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность, доказательность мышления.

Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры [3].

У детей с ТНР имеется ограниченный запас обобщенных понятий, поэтому задания на классификацию являются затруднительными для них. При выполнении заданий на предметную классификацию картинок дети справляются с легкими вариантами с конкретным объяснением и затрудняются при выполнении более сложной классификации, основанной на базе речи, абстрагирования. Классификация проводится неравномерно и с недостаточной концентрацией внимания, обобщающие понятия у детей нестойкие.

К ряду приемов мышления относится прием сравнения, подразумевающий установление сходств и различий предметов и явлений окружающего. Дети с ТНР сравнивают предметы, перечисляя их признаки, но не связывая предметы между собой. Учащиеся с ТНР называют все, что знают об определенном объекте, несмотря на сам предмет и его изображение в этот момент.

У большинства учащихся вызывают трудности приемы выделения сходных и различительных признаков предметов. При описании объектов действительности они обходятся общими фразами и относят сравниваемые предметы к той или иной группе без анализа из признаков. Дети не используют определенную последовательность в перечислении признаков, характеризующих свойства предметов.

Таким образом, отставание в развитии словесно-логического мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи проявляется в виде недостаточности понимания лексико-грамматических конструкций, замедленности усвоения причинно-следственных закономерностей, временных и пространственных взаимоотношений, низкого уровня сформированности операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации, затруднений при определении и формулировании логической последовательности.

Abstract. Thus, the lag in the development of verbal and logical thinking in children with severe speech disorders manifests itself in the form of a lack of understanding of lexical and grammatical structures, slowness in the assimilation of cause-and-effect patterns, temporal and spatial relationships, a low level of formation of the operations of analysis, synthesis, comparison, generalization and classification, difficulties in defining and formulating a logical sequence.

Список литературы

1. Власенко, И. Т. Словесное мышление взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – М. : Академия, 1990. – 184 с.

2. Иванов, А. А. Специальная психология / А. А. Иванов. – СПб. : Современный гуманитарный университет, 2002. – 497 с.
3. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 274 с.
5. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

УДК 376-056.37

Бычек М.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. В данной статье освещены особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлены основные результаты исследования уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на формирующем этапе эксперимента. Описан коррекционный потенциал интерактивного пособия – лэпбук для формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Речь для человека – важнейший ключ к его развитию и социализации, без которого невозможно представить человеческое общение. Одним из важнейших компонентов всестороннего развития личности ребенка является развитие его речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного, систематического, развернутого изложения. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями [1, с. 27].

Формирование связной речи у детей – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место тяжелое нарушение речи.

Проблема формирования связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи – одна из самых актуальных проблем в современной логопедической практике, т. к. речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом [2, с. 118].

Формирование связной речи происходит в несколько этапов совместно с развитием мышления, увеличением сложности детской деятельности и разнообразными формами общения с другими людьми. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от

непосредственного практического опыта. Речь приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [2, с. 212].

Речевое недоразвитие может быть представлено от отсутствия общеупотребительной речи и частичного отсутствия речи до развернутой речи с элементами недоразвития во всей речевой системе. У детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи отмечена недостаточность словообразовательных процессов, особенно касающихся качественных и относительных прилагательных, количественная и качественная неполноценность словарного запаса, связной речи. При составлении высказываний дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи совершают смысловые ошибки, пропускают фрагменты текста [2, с. 63].

Формирующий эксперимент предполагал проведение целенаправленной работы с экспериментальной группой. Основной упор был сделан на те направления, которые были выделены по результатам констатирующего эксперимента: пересказ знакомого и незнакомого текста, составление рассказа-описания, рассказа из личного опыта, рассказа по серии сюжетных картинок и по сюжетной картинке.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, с которыми проводилась работа по формированию связной речи на основе использования интерактивного пособия - лэпбук, имеют средний уровень сформированности связной речи (50 %), у 2 детей (33 %) выявлен высокий уровень сформированности связной речи, лишь у 1 воспитанника (17 %) – низкий уровень сформированности связной речи, что связано со сложной структурой речевого нарушения. Было выявлено, что у детей с ТНР снижены возможности составления связного сюжетного рассказа, что проявляется в трудностях передачи сюжета, затруднении смыслового обобщения сюжетной ситуации, неточном и неточном употреблении слов.

Полученные в результате проведения формирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что разработанное нами интерактивное пособие – лэпбук способствует формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В процессе проведенной коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи были достигнуты положительные результаты по всем обозначенным нами направлениям. Наиболее значительные успехи были достигнуты в рамках составления рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа-описания, а также пересказ знакомого текста. В то же время, ввиду относительно малого количества проведенных с использованием интерактивного пособия занятий, в формировании у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи умения составлять рассказ на основе собственного опыта, не удалось достичь более высоких результатов. Это свидетельствует о необходимости продолжить с детьми работу по формированию связной речи с применением интерактивного пособия – лэпбук.

Дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями строят в основном простые предложения, состоящие из 3 слов. В обычных предложениях допускались такие ошибки как: ошибки в использовании слов; неправильное использование предлогов; пропуск сложных предлогов, глаголов; изменение порядка слов; неправильное ударения, повторы слов, что сопряжено с ограниченностью активного словарного запаса.

Кроме того, было выявлено, что у детей с ТНР снижены возможности составления связного сюжетного рассказа, что проявляется в трудностях передачи сюжета, затруднении смыслового обобщения сюжетной ситуации, неточном и неточном употреблении слов. В целом ряде случаев рассказ практически сводился к ответам на вопросы и утрачивал характер связного рассказа.

Следовательно, уровень сформированности связанной речи ниже у детей старшего дошкольного возраста с ТНР, чем у детей старшего дошкольного возраста без нарушений речи. Это может быть связано с тем, что психофизические характеристики детей старшего дошкольного возраста с ТНР (слабость памяти, нестабильность и ограниченное внимание, отсутствие активности, повышенная утомляемость, инерция нервных процессов) способствуют низкой речевой активности, низкому уровню сформированности связанной речи.

Количественный и качественный анализы полученных результатов позволили разработать интерактивное пособие – лэпбук в качестве основного дидактического инструментария для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Логопедическое воздействие с использованием приемов мнемотехники предназначено для того, чтобы научить детей с ТНР связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни [5, с. 84]. Дидактические задания и игры с использованием приемов мнемотехники направлены на формирование грамматического строя речи, а также на устранение имеющихся аграмматизмов, предусматривают дальнейшее накопление и уточнение пассивного и активного словаря, расширение знаний различных форм слов и оборотов разговорной речи, активизацию и формирование речевых навыков [3, с. 48].

Использование приемов мнемотехники являются средствами формирования одной из ключевых понятий – владение устной коммуникацией, так необходимой для адаптации в современном информационном обществе [6, с. 46].

Исследователи изучения соотношения речи и мышления у детей показали, что все психические процессы у ребенка (мышление, восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи [7, с. 297].

Таким образом, использование приемов мнемотехники является активным методом по формированию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи [4, с. 100].

Abstract. This article highlights the features of the formation of coherent speech of children of senior preschool age with severe speech disorders. The main results of the study of the level of formation of coherent speech in children of senior preschool age with severe speech disorders at the formative stage of the experiment are presented. The correctional potential of an interactive manual - a laptop for the formation of coherent speech of children of senior preschool age with severe speech disorders is described.

Список литературы

1. Батракова, В. Н. Мнемотехника как средство развития связной речи детей дошкольного возраста / В. Н. Батракова // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения: сборник научных работ студентов / М-во образования, науки и молодежи Респ. Крым ; редкол.: Зарединова Э. Р. (гл. ред.) и др. – Симферополь : РИО КИПУ, 2020. – С. 27–29.

2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 287 с.
3. Бурова, Ю. В. Мнемотехника как средство связной речи у детей дошкольного возраста / Ю. В. Бурова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 4. – С. 48–49.
4. Гуриенкова, А. Г. Мнемотехника как средство формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / А. Г. Гуриенкова // Коррекционное обучение. – 2021. – № 3. – С. 98–102.
5. Добря, М. Я. Современные технологии развития связной речи детей с речевыми нарушениями / М. Я. Добря, М. Л. Мальчевская. – Абакан : Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2018. – 101 с.
6. Жулина, Е. В. Значение мнемотехники в коррекции недостатков построения связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Е. В. Жулина, С. Д. Дадашова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60. – С. 45–48.
7. Зиганов, М. А. Мнемотехника, запоминание на основе визуального мышления / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко. – М. : Школа рационального чтения, 2017. – 304 с.

УДК 376

Гайдук И.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. В данной статье рассматривается важность применения учебно-методического комплекса с целью повышения уровня готовности профессиональной компетентности будущих воспитателей к работе в специальном образовании в условиях гуманитарного колледжа. Автором прописаны результаты по внедрению содержания процесса формирования готовности к работе в специальном образовании у будущих воспитателей в условиях гуманитарного колледжа посредством использования учебно-методического комплекса по дисциплине «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Важнейшей задачей современного профессионального образования является подготовка нового поколения высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными навыками, отвечающими современным требованиям работодателя. Но их подготовка затруднена по ряду причин. Одна из этих причин – это разногласия между теорией и практикой. Профессиональная подготовка воспитателя зависит от личностного и профессионального развития педагога, от повышения уровня развития творческого мышления, развития эмоционально-мотивационной сферы, от сформированности профессионально важных качеств личности, педагогических способностей и педагогической техники, что определяет формирование профессиональных инклюзивных

компетенций в рамках подготовки будущих воспитателей к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Подготовка компетентного специалиста заключается в формировании способности видеть ребенка с проблемами в развитии, организации различных форм и методов работы с учетом индивидуальных и личностных особенностей каждого ребенка, готового к своевременному их выявлению.

В этом контексте повышенное внимание уделяется вопросу: «Какими компетенциями должен обладать педагог (учитель, преподаватель, воспитатель и т. п.) как проектировщик и организатор такой учебно-воспитательной среды, которая бы отвечала запросам и требованиям инклюзивного образования?».

Отечественный исследователь О.Л. Жук в ряду необходимых педагогу компетенций выделяет ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей. По утверждению ученого, «...ключевые компетенции являются инвариантными по отношению к предметной области; овладение ими отражает прежде всего эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется следующими умениями: добывать знания, создавать (перерабатывать), организовывать (обучать) и использовать их» [1, с. 336].

Готовность к педагогической деятельности, по мнению О.Е. Ломакиной, является «составным компонентом профессиональной компетентности и представляет собой отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость; установки на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание; нацеленность на прогностичность и динамичность в проектировании авторской технологии обучения и воспитания детей» [2, с.180]. Ю.В. Шумиловская определяет готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [3].

Практическая готовность выражается в наличии сформированных на достаточном уровне профессиональных умений и навыков реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает сформированность у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Психофизическую готовность характеризует наличие у будущих педагогов эмоционально-волевых предпосылок, позволяющих им в своей профессиональной деятельности создавать творческую, позитивную, гуманистически окрашенную педагогическую среду, развивать творческий потенциал учащихся с особыми образовательными потребностями, руководствуясь их возможностями, развивать в себе профессионально значимые для работы в условиях инклюзивного образования личностные качества.

Подготовка современного педагога к работе в условиях инклюзивного образования является одной из стратегических задач современного образования и предполагает формирование определенных профессиональных и личностных качеств, необходимых для данной деятельности. Такой педагог должен обладать совокупностью стойких мотивов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, знаниями о специфике инклюзивного образования, умениями и навыками творческой реализации форм, методов и средств включения детей данной категории в образовательный процесс с целью их максимальной самореализации и саморазвития.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование «Определение уровня готовности к работе в специальном образовании у будущих воспитателей». Результаты показали низкий уровень готовности у трети учащихся, что свидетельствует о необходимости разработки такой модели подготовки «воспитателя будущего», которая позволила бы им эффективно организовывать свою профессиональную деятельность.

Формирующий эксперимент проводился на базе Гуманитарного колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». В качестве экспериментальной группы выступили 70 учащихся, из которых 47 в экспериментальной группе и 26 учащихся в контрольной, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование».

Результаты мониторинга уровня успеваемости учащихся позволил сделать вывод о том, что теорией учащиеся овладели на достаточном уровне. Компоненты профессиональных компетенций сформированы слабо, т.к. упор в содержании обучения делается в большей степени на ознакомление учащихся с разными типами нарушений в развитии детей. Поэтому в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было принято решение сконцентрироваться на развитии профессиональных компетенций.

На втором курсе в четвертом семестре изучается учебный предмет «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики». На наш взгляд, именно этот предмет обладает богатым образовательным ресурсом для формирования основ профессиональных компетенций.

Учебный материал курса были подвергнут дидактической переработке, наполнен инклюзивным содержанием и представлен в виде системы практических упражнений и проблемных заданий, формирующих компетенции. Внутреннее функционирование системы осуществляется через взаимодействие ее структурных компонентов (целей, задач, содержания, субъектов и объектов управления) в процессе обучения. При формировании компетентностей применяются такие виды деятельности учащихся, как учебная деятельность академического типа и квазипрофессиональная деятельность. В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий. Учебно-познавательная деятельность осуществляется в рамках организационной структуры коллективного способа обучения, включающего коллективно-фронтальную форму обучения, работу в группах сменного состава и самостоятельную работу.

Процесс формирования готовности будущих воспитателей к работе в специальном образовании у будущих воспитателей в условиях гуманитарного колледжа осуществлялся на теоретических и практических занятиях курса учебного предмета «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Разработанный нами учебно-методический комплекс позволяет обеспечить эффективную психолого-педагогическую и методическую помощь будущим воспитателям в работе с детьми с особенностями в развитии и сформировать систему сознательной, целенаправленной готовности к профессиональной деятельности в учреждениях дошкольного образования успешного развития детей с особенностями в развитии и их успешной социализации, а также обеспечить психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с особенностями в развитии и повысить ответственность родительской позиции в процессе взаимодействия со специалистами по вопросам развития особого ребенка.

Цель формирующего эксперимента – формировать теоретическую и практическую профессиональную готовность учащихся к реализации принципов и функций педагогической этики в специальном образовании современного образования, формировать ценностное отношение к психолого-педагогическим закономерностям процесса обучения в условиях специального образования.

Реализация цели осуществлялась посредством решения следующих задач:

- сформировать представления о специальном образовании как важном социокультурном феномене общего и специального образования;
- повысить личностную мотивацию студентов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов специального образования;
- развить у педагогов умение проектировать коррекционно-развивающую среду для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- выработать умения и навыки самостоятельной работы с педагогической литературой, с первоисточниками, умения решать педагогические задачи (ситуации);
- способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию у них способности выявлять и анализировать проблемы организации инклюзивной практики.

Выбор тем занятий обусловлен набором компетенций педагога специального образования. Теоретический материал, необходимый для работы на практическом занятии, изучался учащимися на теоретических занятиях и самостоятельно.

В целом исследование показало, что использованный в образовательном процессе учебно-методический комплекс активизируют те личностные механизмы, которые обеспечивают восхождение субъекта к высокому уровню педагогического мастерства в профессиональной сфере. Данный процесс ориентирует будущих специалистов на целостное и непрерывное формирование всех компонентов готовности к работе в условиях «включенного» специального образования (ценностно-ориентационного, личностного, когнитивного, деятельностного), на достижение высокого уровня специальной и инклюзивной культуры.

Нужно отметить, что 5 учащихся повысили свой уровень готовности к работе с детьми с особенностями психофизического развития с порогового до среднего. Улучшение показателей произошло по ценностно-мотивационному и личностному критериям. В процессе беседы выяснилось, что учащиеся в целях самообразования после констатирующего этапа нашего эксперимента посмотрели видеоролики инклюзивной направленности и изучили литературу по данному вопросу. Это позволило им получить более высокие баллы. Таким образом, результаты итогового среза в контрольной группе

следующие: 6 учащихся (14 %) обладают пороговым уровнем, 21 учащийся (44 %) – базовым уровнем, 20 учащихся (42 %) продемонстрировали повышенный уровень готовности к работе в специальном образовании.

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику формирования уровня готовности к работе в специальном образовании у будущих воспитателей, что свидетельствует об эффективности авторской модели процесса подготовки к работе. Включение в данную модель в качестве основы обучения учащихся гуманитарных технологий способствовало развитию рефлексивно-оценочных, проективных, аналитико-прогностических, развивающих, коммуникативных, информационных умений будущих педагогов.

Abstract. This article discusses the importance of using an educational and methodological complex in order to increase the level of readiness of the development of professional competence of future educators to work in special education in the conditions of a liberal arts college through the use of an educational and methodological complex. The author describes the results of the implementation of the content of the process of formation of readiness to work in special education for future educators in the conditions of a humanities college through the use of an educational and methodological complex on the discipline "Fundamentals of special psychology and correctional pedagogy".

Список литературы

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентносный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Ломакина, О. Е. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке / О. Е. Ломакина // Теоретические исследования в 1999 году. – М., 2000. – С. 180–188.
3. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Ю. В. Шумиловская. – Режим доступа: sspu.ru/pages/postgraduate/doc/abstracts/2011/shumilovskaya.doc. – Дата доступа: 27.11. 2022.

УДК 373.3-376.4

Генец А.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Т.В. Сидорко, ст. преподаватель

СОСТОЯНИЕ И УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТОРНОЙ БАЗЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования состояния и уровня сформированности моторной базы речевой деятельности у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи. На основе анализа результатов определены основные направления коррекционной работы по развитию исследуемого процесса у учащихся с данной категории.

В продуцировании речи выделяется сформированность ее моторной базы, нарушение работы которой является значимым фактором, влияющим на возникновение расстройств речи. Дисфункция подкорково-стволовых структур, нарушения в работе двигательного анализатора негативно сказываются на речевом развитии ребенка. Моторное развитие – это

не только показатель состояния общей двигательной сферы, но и основа речевого развития ребенка. На взаимосвязь моторного и речевого развития указывали Н.А. Бернштейн [2], Л.С. Выготский [3], Е.П. Ильин [4], М.М. Кольцова [5], А.Р. Лурия [6] и др. Ученые отмечали общность функционирования двигательной и речевой систем, подтверждая наличие корреляции состояния развития речи с состоянием развития тонких движений пальцев рук, на наличие взаимосвязи в развитии общей и артикуляционной моторики как в норме, так и в условиях нарушения развития, а также на взаимосвязь между развитием двигательной и речевой активностью. Моторная база речи обеспечивает процесс артикулирования, который осуществляется на основе тончайшей регуляции сложной координированной работы мышц общей, мелкой, речевой моторики, которые являются необходимыми для становления активного высказывания. Для того чтобы речевое развитие проходило успешно, ребенок должен научиться создавать обобщенные моторные схемы, в случае рассогласования в работе речевого и моторного компонентов появляется риск возникновения тяжелых нарушений речи (далее – ТНР).

Развитие моторной базы речевой деятельности у учащихся младшего школьного возраста с ТНР является фактором, стимулирующим развитие речи, поэтому мозаичность поражения двигательных проводящих корково-ядерных путей, вызывающая нарушение моторных функций, требует от учителя-логопеда тщательной и детальной диагностики уровня сформированности моторной сферы у учащихся для последующей эффективной разработки методов, приемов и средств работы в данном направлении на коррекционных занятиях.

Для изучения состояния и уровня сформированности моторной сферы у учащихся с ТНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 6 г. Лиды». Экспериментальную группу составили 10 учащихся I класса с ТНР, в качестве контрольной группы выступили 10 сверстников с речевым развитием согласно нормам онтогенеза. Для выявления состояния и уровня сформированности моторной сферы у учащихся были подобраны тестовые задания Е.Ф. Архиповой [1, с. 23], которые включали следующие направления обследования:

1. Обследование общей произвольной моторики. Учащимся предлагалось выполнить следующие задания: постоять на одной ноге, попрыгать на двух ногах с продвижением, подбросить и словить мяч, походить на одном месте.

2. Обследование кинестетической основы движений руки. Учащимся предлагалось выполнить следующие задания: опустить кисть правой руки вниз; сжать пальцы в кулак, вытянув большой палец влево; сжать кисти обеих рук в кулаки, вытянув при этом большие пальцы вверх; кисть правой (левой) руки сжать в кулак, на нее положить ладонь левой (правой) руки; кисть правой (левой) руки сжать в кулак, ладонь левой (правой) руки прислонить к ней вертикально. Задания выполнялись по наглядному образцу.

3. Обследование динамического праксиса «Кулак-ребро-ладонь» (на основе пробы Н.И. Озерецкого). Учащимся предлагалось выполнить следующие задания: выполнить три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга (ладонь на плоскости; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола; распрямленная ладонь на плоскости стола). Задания выполнялись по наглядному образцу, затем по памяти в течение 8–10 повторений моторной программы.

4. Обследование конструктивного праксиса. Учащимся предлагалось сложить разрезные картинки с разной конфигурации разреза из двух фрагментов, из трех фрагментов, из четырех фрагментов.

5. Обследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы «Дорожки» и «Упражнение на дорисовывание» по Л.А. Венгеру). Учащимся предлагалось провести линии по заданному и образцу с соблюдением определенных условий.

6. Обследование состояния артикуляционной моторики. Учащимся предлагалось выполнить ряд упражнений на воспроизведение и сохранение артикуляционных поз.

7. Обследование состояния мимической моторики. Учащимся предлагалось выполнить ряд упражнений на воспроизведение и сохранение мимических поз.

Исходя из сумм баллов, полученных детьми экспериментальной и контрольной групп за все диагностические задания, нами были определены уровни сформированности моторной сферы у учащихся (рисунок).

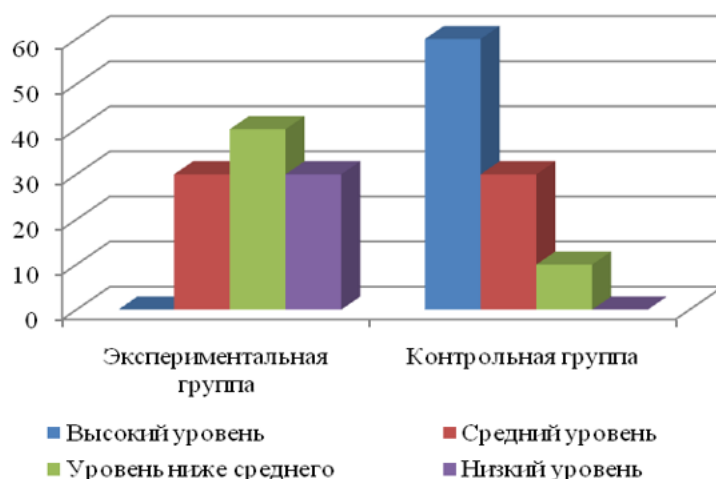


Рисунок – Уровень сформированности моторной сферы у учащихся тяжелыми нарушениями речи в I классе

Высокий уровень сформированности моторной сферы продемонстрировали 60 % учащихся с речевой нормой, о чем свидетельствует высокая автоматизированность общей моторики и действий рук при выполнении кинестетических и динамических движений, графической и конструктивной деятельности. Учащиеся свободно распределяют мышечную активность кисти и пальцев, присутствует высокая координация и содружество движений, переключаемость и динамическая организация действий пальцев и рук, артикуляционные и мимические движения выполняются в полном объеме с правильным удержанием поз. Данные показатели и характеристики сформированности моторной сферы среди учащихся с ТНР обнаружены не были.

Средний уровень сформированности моторной сферы продемонстрировали 30 % учащихся с ТНР и 30% детей с речевой нормой, о чем свидетельствует умеренная автоматизация у них общих моторных движений, навыков графической и конструктивной деятельности, а также умеренно развитая произвольность регуляции, координации и переключаемости артикуляционных и мимических движений. Учащимся характерно

замедление темпа при выполнении общих и мелких моторных действий, нарушение координации на истощении, характерно наличие напряжения в ладонях, неуверенная смена движений, присутствовало нарушение как статических, так и динамических характеристик двигательного акта органов артикуляции.

Уровень сформированности моторной сферы ниже среднего продемонстрировали 40 % учащихся с ТНР и 10 % детей с речевой нормой, о чем свидетельствует наличие частых ошибок, артикуляционные и мимические движения выполняются не в полном объеме, присутствуют трудности удержания позы, в результате выполнения графической и конструктивной деятельности появляется гипертонус или гипотонус мышц. Движения учащихся были неловкими, скованными, недифференцированными, наблюдалось небольшое ограничение объема движений верхних и нижних конечностей. При выполнении заданий дети сбивались, к концу упражнения была заметна сильная усталость рук; наблюдались повторы движений одной рукой, присутствовали выраженные трудности с пространственным соотношением расположения частей объекта, затруднения при определении «право – лево». В графических заданиях учащимся наиболее тяжело давались угловатые движения, при проведении волнистой линии к концу строки линия сглаживалась, становилась почти прямой, в линии «заборчик» углы оказывались волнообразными, схема рисунка не сохранялась. Выполнение учащимися произвольных движений языком характеризовалось общим беспокойством языка, наличием фибрилляций его кончика, при этом движения, которые удавалось выполнить, характеризовались неточностью и приблизительностью, отмечалась трудность удержания артикуляционной и мимической позы.

У 30 % учащихся с ТНР был определен низкий уровень сформированности моторной сферы, что свидетельствует о недостаточной сформированности двигательного компонента, а также о низком развитии произвольной регуляции и контроля за выполнением движений, требующих точности и достаточной производительности. Движения учащихся неуверенные, нечеткие, нескоординированные, графические и конструктивные действия не сформированы или неверны, выражено затруднена подвижность и переключаемость органов артикуляции. При функциональной нагрузке у учащихся присутствовали содружественные движения, нарушения мышечного тонуса, что указывает на наличие нарушения иннервации моторной сферы. При этом движения рук детей были изолированными, они не могли выполняться действия одновременно, присутствовали выраженные нарушения координации, присутствовала частая путаница и смешивание поз, нарушалась их последовательность, движения были резкими. У учащихся наблюдались выраженные трудности при выполнении задания на конструктивный праксис: детям требовался наглядный образец, при манипуляциях с частями картинки наблюдались скованные, напряженные движения, задание выполнялось путем «проб и ошибок». При выполнении графической деятельности у учащихся наблюдался очень слабый нажим на карандаш, линии были еле заметны, либо наоборот очень сильный нажим и резкие движения, при этом присутствовало вылезание за линии, прерывистость движений. В проявлениях артикуляционной моторики фиксировался небольшой диапазон движений, отмечалось напряжение языка и гиперкинезы, выраженные сложности моторного планирования и контроля двигательной программы.

Таким образом, результаты исследования показали, что уровень сформированности моторной базы речи у учащихся с ТНР в I классе значительно отстает от возрастной нормы. В результате выявлены следующие нарушения моторной базы речевой деятельности у учащихся с ТНР: присутствует изолированность и персеверативность движений, стойкое нарушение координации, движения неуверенные, нечеткие, нескоординированные, динамическая организация двигательного акта в большинстве случаев характеризуется трудностью плавного воспроизведения предложенных движений, наличием добавочных движений, перестановок, в разной степени нарушенной как статика, так и динамика артикуляторных и мимических движений. Исходя из результатов проведенного констатирующего эксперимента, могут быть определены следующие основные направления коррекционной работы по развитию моторной базы речи у учащихся с ТНР в I классе: развитие и укрепление мышечной силы артикуляционной и мимической моторики; развитие и нормализация мышечного тонуса кистей и дифференцированных движений пальцев рук; развитие и совершенствование конструктивного праксиса; формирование графомоторных умений и зрительно-моторной координации.

Abstract. The article presents the results of a study of the state and level of formation of the motor base of speech activity in grade I students with severe speech disorders. Based on the analysis of the results, the main directions of correctional work on the development of the process under study in students from this category were determined.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 319 с.
2. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 3: Проблемы развития психики ; под ред. А. М. Матюшкина, 1983. – 368 с.
4. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
6. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1970. – 495 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Дается определение понятию внимание, раскрываются особенности непроизвольного и произвольного внимания, а также предлагаются методы, приемы, направления и условия развития произвольного внимания на коррекционных занятиях.

Общеизвестен тот факт, что все познавательные процессы взаимосвязаны между собой. Любое действие человека заставляет задействовать в работе сразу несколько психических процессов. Однако ни один из всех процессов не может осуществляться продуктивно без работы произвольного внимания, которое «заставляет» человека сосредоточиться и полноценно включиться в деятельность.

Несмотря на то, что сегодня созданы практически все условия для развития внимания у учащихся, все равно существует ряд проблем. Детям сложно концентрировать произвольное внимание, так как педагог при всем желании не может уделить внимание каждому ребенку в необходимом ему количестве. В случае с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, проблема возрастает, так как недоразвитие произвольного внимания затрудняет коррекционную работу ввиду того, что ребенок не может полноценно воспринять задания на коррекционных занятиях. Поэтому развитию произвольного внимания следует уделять достаточное количество времени, чтобы в дальнейшем коррекционная работа характеризовалась полным включением ребенка с тяжелыми нарушениями речи в работу.

Цель работы – изучить особенности произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и способы его развития на коррекционных занятиях.

Внимание – это процесс сосредоточенности и направленности психической деятельности на конкретный объект. Данный психофизиологический процесс характеризует динамические особенности познавательной деятельности. Действие внимания проявляется в тот момент, когда отдельные элементы из потока информации, поступающего через органы восприятия игнорируются, а другие элементы бессознательно или целенаправленно отбираются [1, с. 325].

По мнению А.В. Запорожца [6, с. 452], непроизвольное внимание продолжает преобладать над произвольным до четырех–шести лет, даже когда ребенок учится сознательно концентрироваться на задании. Однообразные и неинтересные для детей виды деятельности препятствуют полноценному сосредоточению ребенка, в то время как на интересующих его видах деятельности он остается внимательным достаточно долгое время. Поэтому в основе всего обучения дошкольников лежит учет того факта, что дети не могут длительно и продуктивно выполнять задания, требующие длительного напряжения

произвольного внимания. Поэтому внимание детей на занятиях поддерживается частой сменой видов деятельности, сюрпризными моментами, динамическими паузами.

«С этой точки зрения, – писал Л.С. Выготский, – всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опирается на собственный интерес ребенка» [3, с. 135]. Даже младший школьник еще не умеет полноценно владеть своим вниманием, поэтому появление в поле осознанности нового, необычного раздражителя приводит к отвлекаемости от основной деятельности. Порой даже при сосредоточенности дети не усваивают суть сказанного, а придают внимание несущественным мелочам. Еще сложнее младшим школьникам сосредоточиться на непонятном для них материале. Все это указывает не только на слабый уровень сформированности произвольного внимания, но и на недоразвитие умения распределения внимания в целом.

Помимо легкой отвлекаемости, у учащихся младшего школьного возраста отмечается повышенная утомляемость от напряженной работы произвольного внимания. Им сложно переключиться с одного задания на другое, а удерживать постоянное внимание на одном виде деятельности дети способны в среднем 15–20 минут. Исследования показали, что наибольшая активность произвольного внимания наблюдается при выполнении учащимся заданий, включающих как двигательную, так и умственную активность (например, отхлопать ритм, провести линию по аналогии) [10, с. 151].

Недоразвитие произвольного внимания учащихся младших классов подчеркивает важность работы по его формированию и совершенствованию. Необходимость развития произвольного внимания стоит на одном уровне с обучением ребенка чтению, письму, счету. Высокий уровень развития произвольного внимания облегчает учащемуся усвоение материала школьной программы. Благодаря вниманию мыслительные операции протекают значительно быстрее и правильнее, а значит, деятельность осуществляется продуктивнее [2, с. 45].

Для более эффективного процесса формирования произвольного внимания необходимо создание определенных оптимальных условий:

- 1) приучать работать в разнообразных условиях, не поддаваясь влиянию отвлекающих факторов;
- 2) упражнять произвольное внимание;
- 3) добиваться осознания общественной значимости осваиваемого вида деятельности и чувства ответственности за выполняемую работу;
- 3) связывать внимание с требованиями дисциплины и т.п.

Следует отметить, что произвольное внимание качественно может развиваться только при формировании сознательного и ответственного отношения к процессу обучения. Если у ребенка отсутствует осознание важности обучения, он будет сосредотачиваться только на том, что ему интересно, игнорируя при этом трудновыполнимые задания. Помимо ответственности, важно формировать у учащегося мотивацию к обучению. При этом следует учитывать возрастные особенности и личностную незрелость младших школьников. Часто учащиеся младших классов могут сосредоточенно работать только при условии скорого поощрения (отметка, похвала), в отличие от учащихся старших классов, которые нацелены на нескорый результат, в связи с чем могут подчинить свое внимание при выполнении заданий [7, с. 95].

Развитие произвольного внимания подразумевает расширение его объема, умением распределять его и переключаться с одного вида деятельности на другой. Эффективным приемом, направленным на развитие всех свойств внимания, является выполнение заданий с попарным контролем. Контролируя работу одноклассника, ребенок становится более внимательным к своей [4, с. 126].

Развитие мотивации должно осуществляться плавно, начиная с заданий, подразумевающих мгновенный результат и поощрение, постепенно отдаляя цели и делая результат абстрактным. Например, изначально в качестве мотивации у детей в первом классе может служить наклейка, похвала. У детей старших классов уже далекие мотивы связаны с близкими. Например, желание поступить в университет (далекая цель) связано с желанием получить высокие отметки (близкая цель).

Эффективность развития произвольного внимания повышается, если задания младшим школьникам преподносятся в игровой форме. Это объясняется тем, что дети в таком возрасте лучше сосредотачиваются на заданиях, подразумевающих внешние действия, нежели внутренние (умственные). Поэтому задания и формы работы в таком возрасте следует чередовать. Если у ребенка есть возможность ознакомиться с объектом, изучить его с помощью органов чувств, его внимание становится более устойчивым [5, с. 117].

Не менее важную роль в развитии произвольного внимания играет четкое выделение и проговаривание действий ребенка, их внешняя организация. Следует подсказывать ребенку о том, что с помощью тех или иных внешних средств он может научиться управлять вниманием. Например, часто учащиеся младших классов при чтении проговаривают текст. Данное проговаривание является ничем иным, как внешним средством сосредоточения внимания [2, с. 143].

Трудности в усвоении материала часто связаны с тем, что у учащихся младших классов непроизвольное внимание преобладает над произвольным. Поэтому целесообразно использовать различные приемы, которые заинтересуют детей к выполнению заданий и помогут развить устойчивость внимания. Если ребенок заинтересован в выполнении задания, он может сосредоточить внимание до тех пор, пока его интерес не угаснет. В младшем школьном возрасте продолжительность устойчивости внимания может достигать двух, и даже трех часов, при условии, что деятельность интересна ребенку. При этом, он может продолжительно увлечься не только игрой, но и продуктивной деятельностью (лепкой, аппликацией, рисованием и т.д.). Но такое произвольное внимание нельзя назвать результатом волевой работы, а лишь следствием интереса к выполняемой деятельности. Если ребенку предложить не интересное ему задание, он будет выполнять его неохотно, с трудом удерживать внимание ли вовсе отвлекаться даже на незначительные раздражители. Поэтому при обучении умению удерживать произвольное внимание главным (но не единственным) средством становятся словесные указания педагога, с помощью которых ребенку напоминают о необходимости выполнить задание, подсказывают способы его выполнения [9, с. 52].

Помимо вышеперечисленных условий формирования произвольного внимания, необходимым является установление правила всегда выполнять работу аккуратно. Если формировать внимательность в процессе работы, в дальнейшем внимательность станет

положительным качеством личности. Человек, внимательный в работе, внимателен и отзывчив к людям, аккуратен в выполнении деятельности.

Ребенок в младшем школьном возрасте также может учиться планировать свою деятельность, однако для этого ему необходимо проговаривать свои действия, их последовательность. Умение планировать работу благоприятно сказывается и на становлении произвольного внимания. Однако все же следует помнить о том, что при переутомлении у детей произвольное внимание «отключается». Это является своеобразным защитным механизмом. Поэтому это явление следует учитывать при организации деятельности на уроках. Необходимо включать физминутки, гимнастику для глаз и рук. Это позволяет детям сделать «перезагрузку» и сконцентрироваться на задании [10, с. 56].

Помимо этого, развитие внимания является важным условием обучения ребенка целенаправленной учебной деятельности. Без должного развития данного познавательного процесса ребенок не способен осознанно и целенаправленно, а значит качественно выполнять задания и усваивать материал. Поэтому развитию внимания на коррекционных занятиях необходимо уделять достаточное количество работы.

Существуют следующие направления работы по развитию произвольного внимания:

1) Развитие концентрации внимания. Концентрация внимания – это свойство внимания, которое удержание информации о каком-либо объекте в кратковременной памяти. Если данное свойство внимания не развито у ребенка, он становится рассеянным, качество выполнения задания резко снижается.

2) Увеличение объема произвольного внимания. Ведется работа по увеличению числа объектов, которые ребенок может охватить одновременно.

3) Развитие распределения и переключаемости внимания. Осуществляется работа по повышению помехоустойчивости, а также способности выполнять несколько действий одновременно.

4) Развитие устойчивости внимания. Проводится работа по увеличению времени сосредоточения на одном объекте или действии, т.к. детям с тяжелыми нарушениями речи сложно долго удерживать внимание на чем-то одном [2].

Следует отметить, что для развития внимания просто словесная регуляция не эффективна. Если ребенку постоянно напоминать о внимательности при выполнении заданий, это всего лишь немного улучшит его концентрацию на задании, но не расширит объем или распределение внимания. Поэтому внимание развивается только посредством целенаправленной работы с использованием различных методов и приемов. Рассмотрим их подробнее.

1) Наблюдение. Целенаправленное зрительное восприятие объектов позволит ребенку развить не только концентрацию, но и объем и устойчивость внимания. Наблюдение отличается широкой возможностью использования на коррекционных занятиях. Так, ребенок может осуществлять наблюдение по картинке, в окружающей действительности, наблюдать за своими ощущениями (например, при ознакомлении с характеристикой звуков), за действиями учителя-дефектолога. Важно организовывать наблюдение в доступной и интересной для ребенка форме.

2) Беседа. Данный метод, относящийся к словесной группе методов, позволяет ребенку сосредоточить слуховое внимание, следить за развитием тематики вопросов и уметь на них быстро и правильно ответить. Такой метод способствует развитию

переключаемости, устойчивости и объема внимания. Однако следует не злоупотреблять данным методом, поскольку восприятие текста на слух физиологически притупляется уже через 5–10 минут, а значит развитие внимания будет неэффективным.

3) Игротерапия. Несмотря на то, что ведущая форма деятельности младших школьников – учебная, для повышения интереса к выполняемому заданию применяются различные игры. Научившись удерживать внимание на интересных заданиях в игровой форме, учащийся легче начнет воспринимать и усваивать задания, которые менее интересны и требуют сознательной концентрации.

4) Упражнение. Наиболее распространенный метод работы, который отличается многообразием применения и простотой в использовании. Упражнения по развитию внимания отлично сочетаются с упражнениями по теме коррекционного занятия, что позволяет одновременно решать несколько задач [4].

Среди **приемов** работы по развитию внимания на коррекционных занятиях можно выделить такие приемы, как: игровые упражнения; комментированное письмо, словарный диктант с комментированием, корректурные упражнения, выполнение действий с помехой, графические диктанты и множество других приемов.

Следует отметить, что на коррекционных занятиях недостаточно просто использовать вышеперечисленные методы и приемы для развития внимания. Так, внимание не будет развиваться должным образом без наличия определенных **факторов**:

- правильная структура организации деятельности (объединение воспринимаемых объектов способствует их более легкому восприятию);
- грамотная организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
- оптимальный темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном – работа не захватывает ребенка);
- правильная последовательность и систематичность требований взрослого;
- достаточная смена видов деятельности (слуховое сосредоточение сменяется зрительным и моторным), так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна.
- учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка [8].

Кроме того, для развития произвольного внимания на коррекционных занятиях существует определенный ряд условий, без соблюдения которых процесс развития произвольного внимания у ребенка будет идти с затруднением. Рассмотрим эти условия.

1) Отчетливое понимание ребенком конкретной задачи выполняемой деятельности. Без осознания деятельности продуктивность работы будет отражаться только на количественном, а не на качественном уровне. Кроме того, без сознательности невозможно развитие произвольного внимания в целом.

2) Привычные условия работы. Если ребенок выполняет деятельность в постоянном месте, в определенное время, если его предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам процесс работы строго структурирован, то это создает установку и условия для развития и концентрации произвольного внимания;

3) Способствие возникновению косвенных интересов. Необходимо заинтересовать ребенка к результату выполнению заданий, т.к. сам процесс выполнения задания чаще всего не интересует ребенка.

4) Создание благоприятных условий для деятельности. Следует исключить отрицательно действующие посторонние раздражители (шум, громкая музыка, резкие звуки, запахи и т.д.). И напротив, легкая, негромко звучащая музыка, слабые звуки не только не нарушают внимания, но даже и усиливают его.

5) Регулярность тренировки произвольного внимания. Повторяющиеся упражнения с небольшим изменением их содержания постепенно развивают у ребенка произвольное внимание [8].

Таким образом, внимание не развивается само по себе, но развивается в ходе определенной целенаправленной деятельности. Важно организовать работу на коррекционных занятиях с использованием соответствующих методов и приемов и с учетом необходимых факторов и условий развития произвольного внимания.

Полноценная учебная деятельность невозможна без хорошей работы произвольного внимания. И в то же время произвольное внимание может развиваться только при практической целенаправленной работе. Поэтому развитие данного познавательного процесса должно осуществляться систематически. Существует достаточное количество методов и приемов работы по развитию внимания, все они могут сочетаться между собой и варьироваться в зависимости от содержания коррекционных занятий.

Abstract. In the given article features of voluntary attention at younger schoolchildren with severe speech disorders are considered. The definition of attention is given, features of involuntary and voluntary attention are revealed, and also methods, receptions, directions and conditions of development of voluntary attention at corrective lessons are offered.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Просвещение, 2000. – 624 с.
2. Блонский, П. П. Психология младшего школьника: Избранные психологические труды / П. П. Блонский. – М. : МПСИ, 2006. – 632 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1976. – 186 с.
4. Жарков, С. М. Психология воспитания и обучения. / С. М. Жарков, Н. А. Кочергина, Н. А. Першина. – Бийск : НИЦ БПГУ им. В. М. Шукшина, 2001. – 221 с.
5. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник / Р. С. Немов. – М. : Юрайт, 2010. – 639 с.
7. Понарядова, Г. М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью / Г. М. Понарядова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 51–52.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с.
9. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – М. : Кнорус, 2013. – 280 с.
10. Черемушкина, Л. В. Развитие внимания детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. В. Черемушкина. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 219 с.

Дорофейчик Е.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. На основе анализ педагогических исследований определено содержание коррекционно-педагогической работы по формированию зрительного анализа и синтеза у учащихся данной категории на уроках изобразительного искусства в I классе.

Восприятие является довольно сложным процессом, направленным на понимание окружающей реальности. Главной разновидностью восприятия выступает его зрительная форма, определяющаяся сложной системной работой, включающей обработку зрительных сведений, поступающих из мира, их последующий анализ, оценивание, толкование и обобщение. Как указывают Л.А. Венгер [1], М.И. Лисина [6], С.Л. Рубинштейн [8] и др., для учащихся младшего школьного возраста оказывается значимым высокое развитие зрительного восприятия и способность к анализу и синтезу визуально поступающей информации, так как, при поступлении в школу, дети сталкиваются с огромным количеством новых, незнакомых прежде предметов и явлений. Процессы зрительного анализа и синтеза служат неперенным условием деятельности наблюдения, сопоставления и сравнения объектов окружающего мира, формирования о них полных и правильных представлений и понятий, обеспечивают к началу школьного обучения базис для овладения достаточно сложными навыками, к которым относятся письмо и чтение.

Согласно исследованиям Е.Ф. Войлоковой [2], Э.Я. Метиевой [7], Е.А. Стребелевой [9] и др., развитие любого уровня зрительного отражения у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью свойственна пассивность и запоздание процесса зрительного восприятия, слабость синтеза, анализа при распознавании предметов и пространственных отношений, неполнота, узость, осмысление восприятия объектов. Поэтому трудности в обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются закономерным следствием отставания их психического развития, в том числе и зрительного восприятия. Фрагментарность, поверхностность зрительного восприятия, неумение подчинить восприятие поставленной задаче, отсутствие планомерности, низкий уровень осмысления наглядно воспринимаемого материала, несформированность навыков выделения деталей и признаков объекта и т.д., характерные учащимся с интеллектуальной недостаточностью, в значительной мере затрудняют начальное обучение и требуют оказания соответствующей коррекционно-педагогической помощи.

Анализ педагогических исследований Т.Н. Головиной [3], И.А. Грошенкова [4], Р.И. Капустиной [5] и др. дает основание рассматривать учебный предмет «Изобразительное искусство» как важное звено в системе развития зрительного анализа и

синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В результате освоения программы по изобразительному искусству учащиеся получают возможность отражать свои представления об окружающем мире через действия зрительного анализа и синтеза, а именно через умения выделять части, детали изображаемого объекта, через определение и выбор цвета, формы, размера, расположение предметов на листе и их взаимосвязь, тем самым осуществляется развитие и обогащение процессов зрительного анализа и синтеза детей.

В процессе создания образов предметов и объектов совершенствуется умение учащихся выделить характерные признаки предмета. Для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, его необходимо хорошо рассмотреть: определить его форму, строение, характерные детали, цвет, положение в пространстве. Требование передать в рисунке сходство с изображаемым объектом заставляет учащихся подмечать в нем такие свойства и особенности, которые, как правило, не становятся объектом внимания при пассивном наблюдении. В ходе целенаправленных занятий рисованием дети с интеллектуальной недостаточностью начинают лучше производить сравнение, легче устанавливать сходство и различие предметов, взаимосвязь между целым и его частями. Изобразительная деятельность развивает способность анализировать и обобщать воспринимаемые предметы, выделять и сопоставлять их свойства (форму, высоту, длину, ширину, цвет), у учащихся уточняются способы изображения этих предметов, изображения дополняются характерными деталями. Также изобразительная работа способствует развитию зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в плане ориентирования в пространстве: на уроках изобразительного искусства важное место занимает пространственная композиция рисунка и связанные с ней такие понятия, как «середина», «края», «слева», «справа», «сверху», «вокруг» и др. Таким образом, при целенаправленной и систематической работе на уроках изобразительного искусства недостаточность зрительного анализа и синтеза учащихся можно значительно уменьшить.

Содержание коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства должно быть направлено на формирование перцептивных умений в области восприятия предметов, сюжетных изображений и моделирования образа предмета и пространственного расположения его частей. В качестве методов и приемов работы эффективным будет использование разъемных моделей изображения, последовательное обведение контуров частей изображения, планирование процесса наблюдения, выделение существенных и второстепенных деталей изображения и отображение их в рисунке; различение предметов независимо от пространственного плана, на котором они изображены (передний, задний планы рисунка); выстраивание сюжетной композиции из частей и т.д.

По результатам проведенного теоретического анализа нами было составлено содержание рабочей тетради «Думаем, рисуем, творим» по развитию зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства в I классе. Содержание рабочей тетради «Думаем, рисуем, творим» составляет не только развитие зрительной сенсорной системы, но и восприятия, мышления, внимания и координации действий.

Содержание рабочей тетради «Думаем, рисуем, творим» представлено следующими направлениями работы:

1. Формирование умения выделять части, детали объекта изображения. Например, целью игры «Назови части предмета» является формирование у учащихся умения выделять детали натурального объекта перед его изображением. Детям предлагается назвать, из каких частей состоят предметы мебели. В игре «Чего не хватает?» осуществляется формирование умения выделять детали на примере не натурального объекта, а на предметном изображении. Учащиеся должны рассмотреть нарисованные предметы и сказать, какой детали не хватает (рисунок 1).



Рисунок 1 – Дидактический наглядный материал для игры «Чего не хватает?»

2. Формирование умения выделять признаки частей объекта изображения и устанавливать отношения между объектами. Игры, представленные в данном блоке, способствуют формированию у учащихся умений определять, выделять и называть предметы или элементы предмета определенного цвета, формы, расположения. Например, в игре «Что ты видишь?» учащимся предлагается выбрать овощи, которые могут быть одинакового цвета, и затем разукрасить их необычным способом – с помощью гуаши и ватной палочки (рисунок 2).



Рисунок 2 – Дидактический наглядный материал для игры «Что ты видишь?»

3. Формирование умения узнавать объекты изображения по описанию. Например, в игре «Найди игрушку» учащимся предлагается найти в классе игрушки по описанию, которое предлагает педагог (какая она, что может делать, какого цвета, какой формы, какой величины и т.д.). Участники игры при этом могут задавать уточняющие вопросы. В игре «Отгадай загадку, найди отгадку» учащимся предлагается среди изображенных предметов найти тот, который подходит по нескольким предложенным признакам: круглый, сладкий, сочный, сверху зеленый, внутри красный (рисунок 3).



Рисунок 3 – Дидактический наглядный материал для игры «Отгадай загадку, найди отгадку»

4. Формирование зрительного контроля и умения складывать изображение из деталей. Данное направление работы представлено играми, в которых учащимся предлагается собрать изображения, используя части предметных картинок. Например, в игре «Заплатки» учащимся предлагается «починить» коврики с несложным узором, выбрав необходимую «заплатку» среди предложенных. Игра «Найди фрагмент картинки» построена по аналогичному принципу игры «Заплатки», однако условие выполнения задания усложняется, учащимся предлагается правильно подобрать утраченные фрагменты к сюжетным картинкам (рисунок 4).

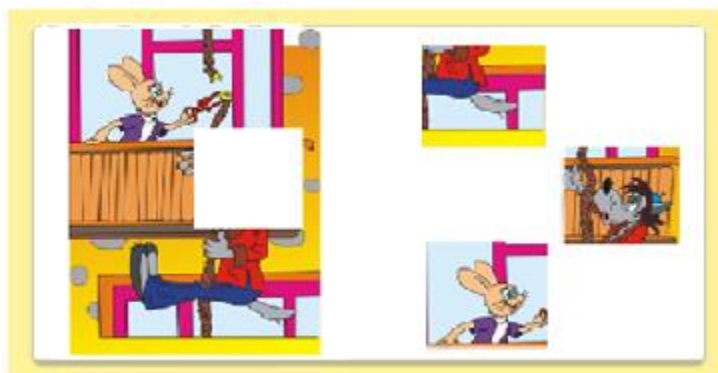


Рисунок 4 – Дидактический наглядный материал для игры «Найди фрагмент картинки»

5. Формирование умения выделять в предметах и их изображениях сходные детали и признаки. Например, в игре «Одинаковые по форме» учащимся предлагается на основе зрительного анализа и синтеза отыскать и соединить сходные по форме предметы линиями одного цвета; в игре «Что общего?» учащиеся самостоятельно определяют признак, который объединяет ряд предметов; в игре «Найди пару» учащимся предлагается соединить предметы линиями так, чтобы получились пары одинакового цвета (рисунок 5).



Рисунок 5 – Дидактический наглядный материал для игры «Найди пару»

На наш взгляд, представленное содержание коррекционно-педагогической работы по формированию зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства будет способствовать решению следующих задач: формировать адекватные зрительные образы предметов, объектов и явлений окружающей действительности, их положения в пространстве и умения отражать их в изобразительной деятельности; расширять объем, точность и полноту зрительных восприятий и зрительной памяти; формировать умения наблюдать за объектом, зрительно обследовать его, и отражать в речи описания зрительно воспринимаемых предметов и их свойств.

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the development of visual analysis and synthesis in students with intellectual disabilities. Based on the analysis of pedagogical research, the content of correctional and pedagogical work on the formation of visual analysis and synthesis in students of this category in fine arts lessons in grade 1 was determined.

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1986. – 216 с.
2. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович. – СПб. : Речь, 2005. – 196 с.
3. Головина, Т. Н. Особенности изодетальности учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1992. – 140 с.
4. Groshenkov, I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Groshenkov. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
5. Капустина, Р. И. Педагогическая технология обучения рисованию детей с проблемами в развитии / Р. И. Капустина. – М. : Исеть, – 2005. – 116 с.
6. Лисина, М. И. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / М. И. Лисина. – М. : Просвещение, 1986. – 386 с.
7. Метиева, Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Э. Я. Метиева. – М. : Просвещение, 2004. – 382 с.
8. Rubinshteyn, S. L. Основы общей психологии / С. Л. Rubinshteyn. – СПб. : Питер, 2015. – 705 с.
9. Strebelova, E. A. Формирование познавательных процессов у детей с отклонения в развитии / Е. А. Strebelova. – М. : Владос, 2001. – 361 с.

Дубровка Е.С.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ В IV КЛАССЕ

Аннотация. Статья раскрывает важность работы над развитием связной речи у учащихся IV классов на коррекционных занятиях. Представлены результаты исследования по выявлению уровней сформированности связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в IV классе. В статье определены направления и представлены упражнения для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в IV классе на коррекционных занятиях.

Одним из важнейших направлений в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста является развитие связной речи. Связная речь – это сложная форма речевой деятельности, которая включает в себя все достижения ребенка в общем развитии, овладение родным языком, культуру общения. Согласно независимой истории ребенка, можно оценить не только уровень его речевого развития, но и логику суждений, богатство идей, инициативность, творческое стремление и другие черты личности [1].

Успехи в развитии связной речи ребенка напрямую влияют на его успехи в овладении школьной программой, на индивидуальное и личностное развитие. Без умения четко, образно и логично сформулировать свои мысли, рассказать о своем опыте, планах, общении со сверстниками, творчестве самопознание и саморазвитие ребенка невозможно. Залогом успешного обучения и развития ребенка является хорошая связная речь.

Связная речь выполняет важные социальные и коммуникативные функции: помогает ребенку устанавливать связи с другими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием развития его личности [3].

Формирование и развитие связной речи занимает особое место для детей с тяжелыми нарушениями речи. Это объясняется достаточно медленными темпами ее усвоения и некоторыми качественными характеристиками. У детей с тяжелыми нарушениями речи присутствуют трудности в усвоении связной речи, что связано со спецификой нарушения. Работа над связной речью занимает одно из ведущих направлений коррекционного обучения учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. Ведущая задача данного процесса состоит в том, чтобы научить детей воспринимать речь, самостоятельно (осознанно и произвольно) строить семантически целостные высказывания, тексты.

Цель статьи – определить содержание коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в IV классе.

К моменту вступления в школу многие дети уже овладевают звуковой стороной речи, имеют достаточный словарный запас, умеют грамматически правильно и связно строить предложения. Однако это умеют не все дети, так как темпы развития речи у всех учащихся разные. У детей с тяжелыми нарушениями речи этапы формирования связной речи характеризуются замедленными темпами. Что делает необходимость развития связной речи

у детей с тяжелыми нарушениями речи особенно актуальным направлением в обучении и развитии учащихся.

Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет), уметь отбирать основные его свойства и качества, логически определять порядок произносимых слов. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности в этих умениях.

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются следующие особенности в связной речи:

- неумение понимать тему, осмыслять 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 также не последовательна;
- неумение правильно подбирать и использовать языковые инструменты – словарь, фразы, отдельные предложения и фрагменты текста;
- составляют текст, неправильно распределив свое время, пропускают нужное, акцентируют внимание на несущественном, текст несвязный;
- низкий уровень мотивации, диалог редко возникает по инициативе учащихся, они редко спрашивают, с трудом вступают в разговор;
- при участии в диалоге отмечается формализм, могут только ответить на вопросы, не выражая заинтересованности в получении информации;
- всегда испытывают трудности в постановке вопросов;
- затрудняются в быстром мимическом и речевом реагировании на вопросы;
- испытывают большие трудности при переключении с говорения на слушание и при переключении с ответа на чужой вопрос к своему вопросу;
- в монологе присутствует фрагментарность, искажение логики и последовательности высказываний, соскальзывание с темы, побочные ассоциации, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя [5].

Констатирующий эксперимент проводился в ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно». В исследовании приняли участие 2 группы детей (экспериментальная и контрольная), учащихся IV классов: 10 детей без речевых нарушений и 10 детей из специального класса для детей с тяжелыми нарушениями речи.

На основании анализа психолого-педагогической литературы сформирована цель эксперимента – выявить уровень сформированности связной речи у учащихся в специальном классе для детей с тяжелыми нарушениями речи и у учащихся с нормальным речевым развитием, сравнить результаты исследования.

Для изучения связной речи нами была использована тестовая методика, которая включала в себя составление рассказа по серии сюжетных картинок; пересказ прослушанного текста; составление текста на основе личного опыта [2].

Уровни сформированности связной речи определялись путем суммирования баллов по каждому критерию (критерий смысловой ценности, критерий лексико-грамматического оформления высказывания, самостоятельность выполнения). Критерии были выделены исходя из анализа литературы. Баллы по трем критериям складывались. Были определены уровни сформированности связной речи: высокий уровень – от 31 до 45 баллов, средний уровень – от 16 до 30 баллов, низкий уровень – от 0 до 15 баллов.

По результатам проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что у 80 % испытуемых из экспериментальной группы низкий уровень, у 20 % – средний уровень сформированности связной речи. У контрольной группы средний уровень сформированности связной речи составил 60 %, а высокий – 40 %.

Сравнительный анализ изучения показал, что развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи значительно отстает от уровня сформированности связной речи учащихся с нормальным речевым развитием. Можно выделить, в каких направлениях у учащихся были наибольшие ошибки. Замечено, что у всех учащихся с тяжелыми нарушениями речи при проведении трех заданий были трудности с воспроизведением последовательности событий, с правильным использованием лексики и грамматики и в самостоятельности формирования высказывания. Самые частые ошибки у детей с тяжелыми нарушениями речи: невозможность подобрать нужное слово, соответствующее смысловой ситуации; неправильный порядок слов в предложении, связный текст сливается в единый поток, не разделенный в устной речи логически и интонационно; непонимание границ предложений; отсутствие пауз; повтор одной и той же мысли. Вследствие всего вышесказанного поднимается вопрос о необходимости коррекционно-педагогической работы с самыми частыми ошибками у детей с тяжелыми нарушениями речи.

В коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи следует включить задания по следующим направлениям:

1. Работа над словом: обогащение и расширение словарного запаса, уточнение словаря, активизация словарного запаса, устранение нелитературных слов;

2. Работа над словосочетанием и предложением: упражнения на основе образца (чтение предложений, их анализ); конструктивные упражнения (нахождение границ предложений в тексте, написанном без точек и заглавных букв, распознавание грамматической основы слова с помощью вопросов, выражение одной мысли в нескольких вариантах предложений); творческие упражнения (составление словосочетаний и предложений по иллюстрации, по данным словам и др.);

3. Работа над текстом. Предполагает следующие виды упражнений. Работы на основе образца. Сюда включаются пересказы и изложения, близкие к тексту. В данном тексте ученик ничего не меняет, его задача – запомнить и передать текст во всех подробностях. Конструктивные работы включают перестройку текста или его сжатие. В эту группу включаются сжатые пересказы, изложения (поскольку они всегда короче пересказов), восстановление деформированного текста. Творческие работы – такие, в ходе выполнения которых ученик выбирает оригинальный способ решения поставленной задачи, проявляя

максимальную активность и самостоятельность. Сюда относятся творческие пересказы и изложения, творческое расширение данного текста, устные рассказы по наблюдениям, по началу или концу, по данному плану, по картине, рисункам, по теме, импровизация и драматизация сказок, словесное рисование, письменные сочинения различных типов [2].

Использование всех приемов работы и видов упражнений в коррекционно-педагогической работе строится на следующих принципах:

1. Принцип подбора материала с учетом возрастных особенностей ребенка и индивидуальных трудностей.

2. Принцип рациональной и эффективной подачи материала [4]:

а) постепенность;

б) системность и обобщенность предлагаемого детям материала.

3. Принцип сочетающихся в процессе обучения самовоспроизводящихся и творческих типов заданий [3].

В содержание могут быть включены задания по направлениям:

1. Работа на уровне предложения;

2. Работа на уровне текста.

Таким образом, были изучены и предложены различные виды заданий для работы над связной речью, определены возможные этапы работы, предложены виды заданий по каждому направлению, а также определены принципы работы, которые могут быть использованы в коррекционно-педагогической работе по развитию связной речью.

Abstract. The article reveals a lot of work on the perceived coherent speech of students in grade IV in remedial classes. The results of a study to identify the levels of formation of coherent speech in students with speech disorders in the fourth grade were revealed. The article presents the main directions and exercises for the development of coherent speech in students with labor-intensive speech disorders in grade IV in remedial classes.

Список литературы

1. Бронникова, Ю. О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю. О. Бронникова // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 41–44.
2. Ефросинина, Л. А. Литературное чтение / Л. А. Ефросинина. – М. : Вентана-Граф, 2004. – 224 с.
3. Ладыженская, Т. А. Обучение связной речи в школе / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1983. – 239 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.]. – М. : Академия, 2009. – 365 с.
5. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1985. – 138 с.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста. На основе определения направлений и средств развития диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях представлен комплекс упражнений.

Сегодня вопрос формирования навыков ведения диалога является достаточно актуальным. Это обусловлено современными запросами общества, в котором один из ключей к успешной самореализации является открытость личности к диалогу. Поэтому умение вести диалог является одним из критериев становления человека как личности. Если у ребенка имеются какие-либо нарушения в речевом развитии, это неизбежно повлечет за собой отклонения в развитии диалогической речи.

Актуальность данной проблемы обусловлена недостаточным уровнем развития связной, следовательно, и диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Диалогическая речь не является врожденным умением, а требует освоения ребенком, подобно другим видам деятельности. При этом освоение возможно только при взаимодействии с более опытным индивидуумом, полноценно владеющим родным языком.

У детей, имеющих тяжелые нарушения речи, существенно недоразвиты все компоненты общения, что влияет на формирование умения участвовать в диалоге. Это проявляется в неспособности грамотно формулировать свои мысли в суждения, отсутствие навыков слушания, низкий уровень культуры речевого общения, трудности в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации.

Цель научной статьи – рассмотреть особенности диалогической речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях. Согласно определению М. Бубера, «диалог – это отношение людей друг к другу, выражающееся при помощи коммуникации» [1, с. 122]. Диалог может быть осуществлен только при наличии как минимум двух субъектов, желающих высказать свою точку зрения и выслушать иную. Примечателен факт, что на первое место в диалоге каждый участник ставит потребность быть услышанным, а затем – выслушать и понять собеседника [5, с. 629].

В ходе изучения данной проблемы были определены следующие задачи:

- 1) провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диалогической речи у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи;
- 2) изучить методические аспекты развития диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи;

Развитие диалогической речи является основой для формирования монологической речи как наиболее сложного вида речевой деятельности. Поэтому вопросам развития диалогической речи на коррекционных занятиях необходимо уделять значительный объем внимания.

В развитии диалогической речи на коррекционных занятиях можно использовать такие методы, как:

- 1) словесные** (беседа, проигрывание произведений);
- 2) наглядные** (рассматривание картинок, просмотр видеозаписей);
- 3) практические** (упражнения, игры, решение коммуникативных задач).

Следует отметить, что на коррекционных занятиях развитие диалогической речи может происходить двумя путями: в свободном речевом общении и посредством выполнения специальных заданий. В свободном речевом общении широко используется метод неподготовленной беседы. Она используется на организационных моментах, в ходе осуществления рефлексии, во время выполнения упражнений, не имеющих основную цель развитие диалогической речи. Следует отметить, что неподготовленная беседа является таковой только для детей, педагог же должен анализировать содержание вопросов, целенаправленно выбирать детей для определенных вопросов, а также самому показывать речевой образец. При этом недопустимо постоянно получать ответы только от одних и тех же, сильнейших учащихся, необходимо всех привлекать к участию в беседе.

На коррекционных занятиях при целенаправленной работе по развитию диалогической формы речи используется прием активизирующего общения. Учитель-дефектолог всячески побуждает детей к осуществлению диалогического общения посредством вопросов, включения в дидактические игры, постановкой проблемных ситуаций. Следует отметить, что гораздо эффективнее работа по развитию диалогической речи проходит на подгрупповых и групповых занятиях, нежели на индивидуальных. Детям проще и доступнее учиться выстраивать диалоги друг с другом, при этом имея речевой образец дефектолога.

Целенаправленно диалогическая речь может развиваться посредством использования следующих приемов:

1) Использование игровых упражнений. К игровым упражнениям в диалоге можно отнести:

1. упражнения, которые предусматривают в правилах использование диалогической речи учащимися;
2. передачу литературных текстов по ролям.

2) Совместное составление рассказов детьми. При этом дети самостоятельно выбирают себе партнера для совместного рассказывания, вместе придумывают содержание, а, значит, участвуют в диалоге. Можно использовать самые разные разновидности составления рассказа: по картинке, по серии картинок, по предметам, из личного опыта [4].

3) Словесные дидактические игры и упражнения. Такие игры могут нести в себе коррекционную направленность по развитию диалогической речи только в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом. Такие игры лучше всего проводить в небольших подгруппах (3–4 ребенка) и соблюдением определённых правил [3, с. 139].

Развитие диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи включает в себя три последовательных этапа:

1 этап: развитие вопросно-ответной формы речи.

Прежде чем начать работу по развитию диалогической речи, следует научить детей грамотно формулировать вопросы и давать на них адекватные развернутые ответы. Кроме того, ведется работа по формированию речевого этикета в процессе диалога: учитель-дефектолог обращает внимание детей на необходимость внимательно слушать собеседника, не перебивать его. Чтобы спросить о чем-то, дети должны уметь выделять главное, осознать проблему и верно сформулировать ее. Таким образом, обучение умению формулировать вопрос и отвечать на вопросы способствует формированию как грамматического строя речи учащихся, так и развитию понимания логико-грамматических отношений, то есть понимание обращенной к школьнику речи. Для оформления вопросно-ответной формы речи используются различные упражнения, игры.

2 этап: Развитие навыков диалога в общении.

Основной упор на данном этапе делается на практическое общение детей друг с другом. Используется большое количество упражнений на отработку диалога в практическом плане. Все виды деятельности на коррекционных занятиях, которые подразумевают общение детей друг с другом должны проходить под руководством учителя-дефектолога, который следит за правильностью ведения диалога, и в то же время поддерживает его произвольный характер. Параллельно ведется работа по развитию лексико-грамматического строя речи, связной речи. На данном этапе уместным становится использование коммуникативных ситуаций, упражнений для развития невербального общения, умения поддерживать различные темы диалога [4].

3 этап: Совершенствование усвоенных умений и навыков

Усвоенные диалогические умения отрабатываются в новых, нестандартных ситуациях или упражнениях. Так, усложняются условия для диалога, повышаются требования к его ведению. Предлагаются задания на разыгрывание по ролям, составление диалога на различные темы, усложнение тем диалога [2].

Таким образом, развитие диалогической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является важнейшим направлением работы, от эффективности которой зависит дальнейшая социализация ребенка, его речевая успешность. Немаловажную роль играет и речевой образец педагога. Только системное воздействие приведет к положительным результатам в развитии диалогической речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the development of dialogical speech in students with severe speech disorders of primary school age. A set of exercises based on determining the directions and means of developing dialogic speech in students with severe speech disorders in correctional classes is presented.

Список литературы

1. Бубер, М. Диалог / М. Бубер. – М. : АСТ, 1999. – С. 122–161.
2. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – СПб. : Питер, 2008. – 315 с.
3. Запорожец, И. В. Культура речи / И. В. Запорожец // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С. 38–39.
4. Новотворцева, Н. В. Развитие речи дошкольников и коррекция ее недостатков в детском саду / Н. В. Новотворцева. – М. : Академия развития, 2012. – 256 с.

УДК 373.3-376.4

Зайцева В.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития лексико-грамматической стороны у учащихся с дизартрией. Автор раскрывает особенности лексико-грамматической стороны речи при дизартрии и описывает специфику его развития у детей школьного возраста.

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения и просодики вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, речевого, артикуляционных отделов). Чаще всего дизартрия характеризуется «смазанной» речью. Также отмечаются особенности в развитии лексико-грамматической стороны речи [2].

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, умение употребить слово в правильной грамматической форме, т.е. правильное употребление падежей, родов, числительных и др.; согласование слов в предложении, языковых обобщений, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

Важнейшим условием нормального речевого и общего психического развития ребенка является формирование лексико-грамматической стороны речи. Ведь речь выполняет главную функцию в развитии психических процессов, таких как: мышление, восприятие, память, воображение, планирование и организация деятельности, формирование социальных связей. Очень важно чтобы ребенок, а тем более учащийся мог изложить свою мысль точно и грамматически правильно. Развитие и формирование лексико-грамматической стороны речи зависит не только от нарушения речи, но и от ряда других факторов, таких как интеллектуальное развитие, социальная среда, в которой ребенок воспитывается. Поэтому важно с раннего возраста развивать лексико-грамматическую сторону речи. В первую очередь с ребенком нужно разговаривать, рассказывать ему про окружающую среду, а главное делать это все правильно, т.е. родитель должен сам правильно использовать грамматические конструкции в своей речи. Важно, чтобы с раннего возраста проходили такие процессы, как обогащение, уточнение и активизация словаря ребенка. Это можно считать основой формирования лексико-грамматической стороны речи, ведь без правильного употребления того или иного слова не будет иметь значения правильное грамматическое построение слова.

Цель статьи – раскрыть особенности развития лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией.

Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с различными формами дизартрии протекает своеобразно. Оно характеризуется поздним началом речи, грубыми дефектами звукопроизношения, что приводит к недостаточному накоплению словаря и к нарушенному развитию грамматического строя речи. Для детей будет характерен маленький словарный запас: они не будут владеть обобщающими словами, в их речи будут преобладать существительные и глаголы, а остальные части речи (например, прилагательные) будут использоваться редко, также будут наблюдаться вербальные парафазии, т.е. смешение или замена слов по различным признакам, чаще всего пассивный словарь будет на уровне с активным, а может и преобладать, синонимы и антонимы будут употребляться в речи очень редко или вовсе отсутствовать.

Для детей с дизартрией характерна нормальная ориентировка в окружающей обстановке, у них также имеется хороший запас обиходных представлений. Например, ребенок может найти на картинке заданные ему предметы, может определить профессию, показать предмет заданного цвета, но из-за своего речевого нарушения он не может это назвать. Что еще раз доказывает расхождение в пассивном и активном словаре [3].

В первые годы обучения младшего школьника с дизартрией очень важно обращать внимание на правильность развития грамматического строя речи, так как его нарушение в условиях школьного обучения приводит к нарушению письма, т.е. к дисграфии. Как учитель, так и родители должны следить за речью детей, за правильностью ее фонетического и грамматического оформления, а в случае допущения ошибок исправлять ребенка. Регулярное выполнение языковых упражнений помогает детям усваивать грамматические нормы языка.

Сейчас мы рассмотрим, какие особенности лексико-грамматического строя можно выделить у младших школьников с дизартрией.

Лексическая сторона определяется следующими особенностями:

- отмечается нарушение смысловой стороны слова;
- трудности в объяснении слова;
- сложности с дифференциацией слов, сходных по семантике.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что дети с дизартрией даже в младшем школьном возрасте недостаточно подготовлены к усвоению программы по русскому языку, предпосылками овладения которой является осознание элементов языка, речи и прежде всего слова. Поэтому важно на логопедических занятиях обогащать словарь ребенка, развивать семантическую сторону речи.

Грамматическая сторона речи определяется следующими особенностями:

- неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний, существительных, местоимений, прилагательных (например, много ребенков);
- неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет три игрушков);
- неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети играет, девочка прыгнула);
- неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (мышка побежал);
- неправильное употребление предложно-падежных конструкций (в доме, из стакан).

У детей с дизартрией часто можно наблюдать морфологические аграмматизмы, т.е. появляются трудности при создании или восприятии предложений. Также, если дети без нарушений речи быстро запоминают правильно воспроизведенную форму слова и далее могут образовать форму по аналогии, то у детей с дизартрией не получается образовывать правильные формы по аналогии. Для детей с дизартрией характерно стойкое использование одной формы слова независимо от смысловой правильности построения слова [1].

Тяжелее всего дизартрикам в младшем школьном возрасте использовать предložно-падежные формы существительных, падежные окончания существительных во множественном числе, согласовывать прилагательные с существительными по роду, числу, падежу, сложности вызывает изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Из-за нарушения лексико-грамматической стороны речи у школьников с дизартрией будет прежде всего страдать письмо. Помимо замен букв будут наблюдаться ошибки лексического характера, такие как аграмматизмы, нарастание количества орфографических ошибок. Из-за затруднения морфологического анализа будет характерна низкая грамотность. Для формирования орфографического навыка имеет большое значение подготовленность ребенка к формированию умения соотносить нюансы звучания слова в различных его формах, улавливать сходные и различные звуковые элементы однокоренных слов, четко воспринимать звуковой состав суффиксов и префиксов. Что еще раз подтверждает важность развития лексико-грамматической стороны речи у дизартриков.

Специфической особенностью речи детей с дизартрией является большая зависимость от лексической семантики, степени закономерности слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Для формирования лексико-грамматического строя речи у учащихся можно использовать беседы, наблюдения за предметами и действиями, игры, опору 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. Работа будет проводиться по следующим направлениям: расширение номинативного словаря, расширение словаря прилагательных, обогащение глагольного словаря, расширение словаря антонимами, формирование невербальных предпосылок развития лексики – это что касается лексической стороны речи. Направления по развитию грамматической стороны речи: уточнение грамматического значения слова, формирование практических навыков владения предložно-падежными конструкциям, формирование структуры предложения, развитие навыков словоизменения и словообразования.

Таким образом у детей младшего школьного возраста с дизартрией будут трудности со словообразованием и словоизменением, так как у них не сформирован правильный эталон данных процессов. Для таких детей характерно: неологизмы, т.е. появление новых ненормативных слов для обозначения чего-либо, неправильное лексическое и синтаксическое сочетание слов, ненормативные словообразования, неправильное согласование слов в предложении, проблемы в выражениях, которые отражают причинно-следственные связи, временные, пространственные и другие нарушения. Поэтому очень важно проводить работу с учащимися с дизартрией не только по устранению нарушения,

но и по развитию лексико-грамматической стороны речи, дабы избежать дальнейших трудностей в письме, а также в устной речи.

Abstract. This article discusses the peculiarities of the development of the lexical and grammatical side in students with dysarthria. The author reveals the peculiarities of the lexical and grammatical side of speech in dysarthria and describes the specifics of its development in school-age children.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Владос, 1997. – 400 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
3. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., и доп. – М. : Владос, 2003. – 680 с.

УДК 376.37

Зыбко Т.С., Каборда Е.С., Кашко Н.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ПРОЯВЛЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы развития мышления в дошкольном возрасте. Проанализирована связь мышления и речи, показано влияние нарушений речи на формирование мышления. Охарактеризованы проявления мышления у детей с нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте.

Дошкольное детство – это период в жизни человека, во время которого он приобретает основные знания, умения и навыки, формируется его личности и интеллект. Среди важнейших психических новообразований можно выделить мышление. Именно с его помощью ребенок познает себя и мир вокруг. На первой стадии формируется умение мыслить с опорой на действия с конкретными предметами, затем ребенок учится представлять образы и связывать с ними свои размышления. Умственные представления при этом перемещаются во внутренний план, что дает основу логическим рассуждениям и умозаключениям. Большое значение в данном процессе отводится речи, обеспечивающей процесс планировать, регуляции и контроля мыслительной деятельности.

Взаимосвязь речи и мышления проявляется на протяжении всего развития ребенка и обусловлено значением слова. Мысль возникает в неразрывной связи со словом, так как человек мыслит словами. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей при помощи речи, а, с другой стороны, восприятие языковых конструкций и их понимание. Способность к воспроизведению речи зависит от уровня мышления. Чем выше уровень мышления, художественность речи, тем лучше будут решаться коммуникативные задачи.

Функция речи – быть средством общения, тогда как функция мышления – это познание. Мышление – это не функция речи, а её предпосылка и результат. Мысль

возникает в неразрывной связи со словом. Человек мыслит словами даже в тех случаях, когда мыслительная деятельность «запускается» образом объекта [5, с. 301].

Ребенок рождается, не обладая мышлением. Оно складывается постепенно, на основе практического знакомства с действительностью, на основе познания окружающего мира в процессе взросления. Решающую роль в формировании мышления ребенка играет развитие речи. В процессе взросления ребенок начинает общаться с окружающими людьми, учиться мыслить, обобщать, сравнивать окружающие явления [4]. В связи с этим несформированность речи создает неполноценную основу для развития мышления, протекания мыслительных операций.

Цель статьи – охарактеризовать мышление детей с нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте.

Линия развития мышления в дошкольном возрасте такова: от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Представления являются основой, которая определяет успешность формирования наглядно-образного мышления. Как отмечали С.Л. Рубинштейн [7], П.Я. Гальперин [3], Н.Н. Поддьяков [6], представления дошкольного возраста носят фрагментарный, неустойчивый, диффузный характер.

Н.Н. Поддьяков [6] выделяет два пути формирования представлений детей об окружающем. Первый путь – это формирование представлений в процессе непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. Преобразование объектов естественными факторами играет важную роль в формировании динамичности детских представлений. Второй путь – формирование представлений в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей. От того, какими мыслительными действиями ребенок обладает, зависит, какие знания он способен усвоить и как их использовать. Таким образом, на уровне наглядно-образного мышления ребенок зависим от образов восприятия. При появлении словесно-логического мышления ребенок может усваивать скрытые связи, представлять ситуацию и мысленно действовать в ней.

В течение всего дошкольного возраста мышление ребенка развивается на основе включения в предметную деятельность. Ребенок приобретает знания и опыт благодаря практическим действиям. Эти действия складываются в готовые схемы и становятся основой интеллектуальной деятельности, что обеспечивает переход во внутренний план. В дошкольном возрасте основным видом мышления является наглядно-образное мышление, которое предполагает оперирование образами без необходимости чувственного восприятия объектов окружающего мира.

Важная особенность наглядно-образного мышления состоит в том, что ребенок может представлять некий объект и придумывать его образ, используя воспоминания и задействуя воображение. Благодаря образам, сохранившимся в памяти, ребенку уже не требуется совершать реальные действия с предметами. На развитие этого вида мышления особенно влияют такие виды деятельности, как рисование и конструирование. К концу дошкольного возраста начинает формироваться словесно-логическое мышление. К 5–7 годам дети уже могут рассуждать и оперировать некоторыми абстрактными понятиями (например, время, мораль, искусство и т.д.). Признаками логического мышления является умение

устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать, сравнивать и классифицировать. Старший дошкольник пытается обнаружить в окружающих объектах наиболее существенные и постоянные признаки, активно подключая для этого интеллектуальные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации.

У детей с нарушениями речи отмечаются особенности развития мышления из-за тесной связи данного познавательного процесса с речью. Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с нарушениями речи, отмечают: «обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [9, с. 16].

Исследование невербального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, проведенное О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой, позволило выделить 3 группы детей. Самой многочисленной оказалась группа (63 %) детей, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, 27 % детей по уровню невербального интеллекта соответствуют норме и только 9 % имеют интеллект ниже нормы [8].

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

У детей с нарушениями речи отмечается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности. Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес. При этом возможности правильного осуществления мыслительных операций у детей с нарушениями речи, как правило, сохранены, что выявляется при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации.

В исследованиях О.А. Вудмаса и В.В. Морозовой представлены результаты обследования детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи, которые были проанализированы в сравнении с результатами обследования детей с нормальным речевым развитием [2]. Анализ результатов показал, что у детей с общим недоразвитием речи, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, уровень успешности овладения мыслительными операциями намного ниже. У детей с общим недоразвитием речи были отмечены затруднения в отвлечении от конкретных ситуаций, в нахождении сходства между предметами, в обозначении группы предметов одним словом, недостаточное осмысливание действий, невозможность установить причинно-следственные связи между предметами, затруднения в процессе анализа, сравнения, классификации, обобщения. Эти нарушения

могут свидетельствовать о трудностях в программировании мыслительных операций [2, с. 26].

В ответах детей отмечались нарушения связности повествования в результате плохой переключаемости от одного задания на другое, невозможности установить смысловые связи между предметами на картинках. В большинстве случаев дети с общим недоразвитием речи свой ответ составляли с помощью наводящих вопросов. У них отмечались смысловые ошибки, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, короткие фразы, недостаточное употребление сложных предложений [2, с. 26].

Таким образом, нарушения речи у детей с общим недоразвитием речи оказывают отрицательное влияние на развитие мышления. У детей в старшем дошкольном возрасте отмечаются трудности использования мыслительных операций, включение мышления в процесс выполнения заданий. Это создает неполноценную основу для последующего обучения в школе, поэтому требует проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Abstract. Speech disorders in children with general speech underdevelopment have a negative impact on the development of thinking. Children in the older preschool age have difficulties using mental operations, including thinking in the process of completing tasks. This will create an incomplete basis for further education at school, therefore it requires targeted correctional and pedagogical work.

Список литературы

1. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Вудмаска, О. А. Особенности развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. А. Вудмаска, В. В. Морозова // Специальное образование. – 2014. – № X. – Т. 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-myslitelnyh-operatsiy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>. – Дата доступа: 20.12.2022.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Запорожец, А. В. Психология : учеб. пособие для дошк. пед. училищ / А. В. Запорожец. – М. : Учпедгиз, 1953. – 188 с.
5. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб, пособие / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея, 2008. – 368 с.
6. Поддьяков, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Поддьяков ; под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика 1985. – 200 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АСТ, 2020. – 960 с.
8. Усанова, О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Логопатофизиология : учеб. пособие для студ. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 2010. – Режим доступа: <https://libr.link/psihologiya-logopsihologiya/onusanova-tnsinyakova-osobennosti-neverbnogo-34296.html>. – Дата доступа: 26.12.2022.
9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Карманович М.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

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

Аннотация. В данной статье раскрывается информация о значимости навыка чтения в учебной деятельности учащихся. Охарактеризованы диагностические задания для изучения особенностей навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования.

В современной начальной школе большое внимание уделяется развивающей направленности образовательного процесса. Специфика овладения компонентами учебной деятельности у учащегося, интенсивность формирования у него общеобразовательных умений и навыков определяются особенностями развития личности ребёнка. Одним из таких общеобразовательных навыков является умение читать. Без достаточно высокого уровня освоения этого навыка дальнейшее качественное образование школьника невозможно. Изучением навыка чтения занимались Т.Г. Егоров [1], А.Я. Трошин [5], К.Д. Ушинский [6].

У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечаются некоторые особенности, связанные с навыком чтения. Например, для них характерны замедленность протекания психических процессов, трудности в восприятии и воспроизведении информации, нарушение произношения, недостаточная концентрация и переключаемость внимания, трудности мыслительных операций, в частности аналитико-синтетической деятельности. Если говорить про мотивацию к чтению, то многие учащиеся не заинтересованы в чтении текста, и не стремятся самостоятельно овладеть им. У таких детей отмечается неспособность к установлению связей и последовательностью между событиями, пропускают события и героев рассказа, поэтому чаще всего смысл и содержание текста утрачены [2].

Таким образом, все вышеуказанное дает нам понять, что детям с ТНР необходима работа по формированию полноценного навыка чтения. Перед проведением коррекционной работы необходимо выявить особенности навыка чтения, характерные для каждого ребёнка.

Цель статьи – описать диагностические задания для изучения навыка чтения у учащихся с ТНР на I ступени общего среднего образования.

Акт чтения как совокупность личностных свойств, качеств и специальных действий и операций в своих работах описывал Н.А. Рыбников. Также он отметил, что для полноценного навыка чтения важно хорошо развитые: восприятие зрительных буквенных элементов и представлений для узнавания букв, память, потому что читатель должен помнить прочитанное и его содержание; интеллект, так как при чтении понимается связь прочитанного материала; воля, поскольку чтение – это спонтанная деятельность, чувство, ведь читатель может эмоционально воспринимать содержание; артикуляционная моторика, так как чтение сопровождается иногда произношением прочитанного вслух [4].

Навык чтения состоит из двух сторон. Первая сторона – смысловая, которая обеспечивается процессом понимания прочитанного текста. Сознательность – понимание авторского замысла, осознание художественных средств, помогающих осуществить этот замысел, и понимание собственного отношения к прочитанному. Вторая сторона – техническая, которая подчинена первой и обслуживающая ее. Технический аспект (техника чтения) включает в себя и другие компоненты читательской компетенции: правильность, выразительность, скорость (беглость) и способ чтения (побуквенное, послоговое и чтение целыми словами или группой слов). Каждый из компонентов, составляющих всю технику чтения, имеет свои особенности. При этом ведущее место занимает смысловая сторона [3].

Для изучения особенностей навыка чтения у учащихся с ТНР применяются следующие диагностические задания.

Диагностическое задание «Слова» направлено на изучение узнавания слов, умений читать целыми словами. Для начала учащемуся предлагается вставить нужные слоги, чтобы получилось правильное слово. Далее ему необходимо причитать слова на карточках, если ребёнок затрудняется, то предложить указать на те слова, которые читает педагог.

Обработка результатов: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – неправильное выполнение при попытке выполнить задание, помощь не эффективна; 2 балла – правильное прочтение отдельных слов, использование помощи педагога; 3 балла – правильное прочтение слов, использование помощи педагога; 4 балла – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Диагностическое задание «Фразы» направлено на выявление умения читать текст группой слов. Учащемуся предлагается прочитать сперва фразу, предложение, а затем текст по инструкции: «Прочитай предложения» или «Прочти то предложение, которое я покажу». В процессе обследования обращается внимание на фразы, при чтении которых ребенок испытывает значительные затруднения (например, простые фразы прочитываются правильно, а безошибочное прочтение предложений с увеличенным объемом слов становится недоступным).

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – неправильное прочтение предложений, текста, помощь не эффективна; 2 балла – правильное прочтение части текста с помощью педагога, допускаются отдельные ошибки; 3 балла – правильное прочтение предложений, текста с частичной помощью педагога, допускаются незначительные ошибки; 4 балла – самостоятельное и правильное прочтение текста.

Диагностическое задание «Не ошибись» направлено на изучение умений правильного прочтения слов, предложений. Предлагаются слова сперва с одинаковыми буквами, но разным смыслом, затем с одинаковыми приставками или окончаниями. Учащийся должен прочитать все слова без ошибок. После того, как он справился с заданием, предлагаются предложения состоящих из этих слов. Примеры слов: Куст – стук, мех – смех, мышка – камыш, марка – рамка, масло – смола. Приехал, пришел, пришил, принес, припев; красное, белое, голубое, черное, желтое; кукла, мама, папа, лапа, ложка.

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – неправильное прочтение слов, допускается множество ошибок, помощь не эффективна; 2 балла – правильно прочтение слов с помощью педагога, допускаются ошибки; 3 балла – правильное прочтение слов и предложений с частичной помощью педагога, допускаются

незначительные ошибки; 4 балла – самостоятельное и правильное прочтение слов и предложений.

Диагностическое задание «С выражением» направлено на изучения навыка выразительного чтения. Для этого ребенку предлагается прочесть текст по ролям с выражением, со знаками препинания, интонацией, ударениями. Можно предоставить сюжетные картинки, чтобы лучше воспринимался текст.

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – невыразительное прочтение, допускается множество ошибок в подборе соответствующей интонации, логических ударений, помощь не эффективна; 2 балла – не совсем выразительное прочтение части текста, выраженное в несоответствии нужной интонации, логических ударений в тексте, темпа речи и др., нуждается в помощи педагога с частичной помощью педагога; 3 балла – правильное выразительное прочтение текста с помощью педагога, допускаются незначительные ошибки в использовании просодических компонентов; 4 балла – самостоятельное и выразительное прочтение текста.

Диагностическое задание «Быстрее» направлено на выявление уровня владения беглостью чтения. Учащемуся предлагается прочитать текст как можно быстрее за минуту. Педагог, показывает текст, который необходимо прочитать и засекает время. Во время чтения педагог может говорить ребёнку читать быстрее, чтобы полно выявить способности чтения.

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – медленное прочтение текста, примерно 4 часть от возрастной нормы для детей с ТНР, помощь не эффективна; 2 балла – замедленное прочтение предложений с помощью педагога, примерно 3 часть от возрастной нормы; 3 балла – правильное и достаточно быстрое прочтение текста с частичной помощью педагога, чтение достигает прочтения больше половины слов от возрастной нормы для детей с ТНР; 4 балла – самостоятельное, правильное и быстрое прочтение текста без ошибок, почти достигшее возрастной нормы.

Кроме изучения уровня владения техникой чтения, важно также оценить состояние понимания прочитанного. Ведь основной целью чтения является понимание читателем той информации и смысла, которые автор заложил в тексте.

Диагностическое задание «Подчеркни» направлено на изучение состояния понимания прочитанного текста. Ребенку предоставляется текст, который он сперва прочитывает вслух. Затем педагог называет ребенку событие из рассказа, а ребенку нужно его найти в тексте. Может оказываться помощь в виде вопросов.

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – нашел слова и события в тексте неправильно, помощь не эффективна; 2 балла – нашел события и слова в тексте частично и правильно с помощью педагога; 3 балла – правильно выделил все слова и события в тексте с помощью педагога; 4 – балла самостоятельно и правильно выделил все слова и события.

Диагностическое задание «Чему учит?» направлено на обследование уровня осознанности прочитанного текста. Для этого предлагается текст поучительного характера учащему для прочтения. После того, как текст прочитан, ученику необходимо подумать, что автор произведения хотел донести до нас.

Обработка данных: 0 баллов – отказ от выполнения задания; 1 балл – неправильно определена идея текста, помощь не эффективна; 2 балла – идея текста определена неверно,

помощью взрослого не принимает; 3 балла – с помощью педагога правильно определена идея текста; 4 балла – самостоятельно и правильно определена идея прочитанного текста.

Среди основных условий реализации задачи комплексной поддержки и помощи детям, повышения эффективности обучения отмечается необходимость взаимодействия диагностики и коррекции нарушений [4]. Диагностика уровня овладения этими навыками позволяет адекватно и правильно определить образовательный маршрут и содержание коррекционной работы по формированию навыка чтения у учащихся с ТНР.

Таким образом, изучение особенностей навыка чтения дает возможность определить правильное содержание коррекционной работы для учащихся с ТНР. Для этого обследование должно быть системным, т.е. изучение всех сторон навыка чтения: правильность, сознательность, выразительность, беглость, а также способ чтения: побуквенное, послоговое, чтение целыми словами или группой слов. Ведь качественное овладение навыком чтения является одним из основных условий успешности обучения.

Abstract. Thus, the study of the features of the reading skill makes it possible to determine the correct content of correctional work for students with severe speech disorders. To do this, the examination should be systematic, i.e. the study of all aspects of the reading skill: correctness, consciousness, expressiveness, fluency, as well as the way of reading: letter-by-letter, syllabic, reading whole words or a group of words. After all, the qualitative mastery of the reading skill is one of the main conditions for the success of learning.

Список литературы

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во ин-та психологии АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – М. : ИНИОН, 2002. – 457 с.
3. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
4. Рыбников, Н. А. Навыки чтения, письма и счета у современного школьника : сб. ст. / под ред. Н. А. Рыбникова. – М. : Науч.-педагогич. ин-т методов школьной работы, 1929. – 99 с.
5. Трошин, А. Я. Психология детского чтения / А. Я. Трошин. – СПб. : Синоидальная тип., 1903. – 203 с.
6. 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.

РАЗВИТИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «стертая дизартрия» как нарушение речи, которое напрямую связано с артикуляционным расстройством, возникающим при поражении нервной системы (микроорганических поражениях головного мозга). Автор отмечает характерные признаки нарушения: нечеткое произношение, расстройство тембра, темпа, ритма, а также неправильная постановка ударения (просодического компонента).

Стертая дизартрия предполагает собой простые (стертые) проявления псевдобульбарной дизартрии, которые отличаются особенной трудностью преодоления, это своеобразные нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью определенных моторных функций речедвигательного аппарата, а кроме того слабостью, а также вялостью артикуляционной мускулатуры. Минусы произношения носят различный характер, основной критерий этой патологии – смазанность, нечеткость, неточность артикуляции, которые в особенности резковыразительны в потоке речи [2].

Л.В. Лопатина устанавливает наименьшую степень выраженности дизартрических расстройств (стертую дизартрию) равно как речевое нарушение центрального генеза, характеризующееся многочисленными нарушениями процесса речевой деятельности (произношение, дикция, речь, мимика, мелодико-интонационная область речи). При стертой дизартрии все без исключения признаки проявляются в плавно проявленной форме. Основными в структуре речевого недостатка считаются стойкие фонетические патологии, которые негативно воздействуют на развитие иных сторон речи [3].

Цель статьи – определить специфику речевых расстройств при стертой дизартрии.

Основным недостатком у ребенка со стертой дизартрией считается нарушение фонетической стороны речи, но в отсутствии резких патологий моторики артикуляционного аппарата. При стертой дизартрии трудности артикуляции состоят в медлительных, малоконкретных перемещениях языка, губ. Нарушение жевания, а также глотания обнаруживаются невыразительно, в исключительных поперхиваниях. Артикуляция при них нарушена из-за недостаточно точной артикуляционной моторики, речь несколько замедленна, свойственна смазанность при произнесении звуков.

Согласно суждению авторов (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина и др.), стертая дизартрия предполагает собой сложный речевой дефект, в текстуре которого совместно с проявленными фонетическими нарушениями имеются характерные черты в развитии лексико-грамматической стороны речи [1; 4]. У многих детей со стертой дизартрией существуют нарушения чтения, а также письма (фонематическая дислексия, артикуляторно-акустическая, акустическая, нарушение письменной речи на основе патологии языкового анализа и синтеза). Нарушение моторного звена, приводя к появлению в структуре речевого дефекта при стертой дизартрии основных фонетических расстройств, задерживает в целом развитие речевой функциональной системы, а также формирование всех компонентов языка (фонематических, лексических, грамматических).

Этиология стертых дизартрий связывается с органическими причинами, действующими на фоне мозговых структур в разные периоды такие как: пренатальный, натальный и постнатальный периоды.

Когда изучаем анамнез детей со стертой дизартрией, чаще всего выявляются такие неблагоприятные факторы пренатального периода, такие как токсикоз беременности, хронические заболевания матери, инфекционные заболевания (особенно в первой половине беременности), недоношенность, резус-конфликтная ситуация.

Среди вредностей натального периода отмечаются стремительные или затяжные сухие роды, явления асфиксии новорожденных различной степени выраженности. Наиболее часто встречающейся патологией в родах является слабость родовой деятельности матери, угрожающая асфиксией плода и требующая применения разнообразных средств родовспоможения.

В ранний постнатальный период имеются различные заболевания – соматические и инфекционные, особенно с высокой температурой, которые отрицательно влияют на психомоторное и речевое развитие.

Нередко в анамнезе имеет место цепочка вредностей пренатального, натального и постнатального периодов. Воздействие этих неблагоприятных факторов приводит к возникновению ряда специфических особенностей в развитии детей.

В ранний период развития у детей со стертой формой дизартрии имеется двигательное беспокойство, нарушения сна, частый, беспричинный плач. Их кормление носит ряд особенностей: наблюдается быстрая утомляемость при сосании, малыши рано отказываются от груди, за обедом такой ребенок долго сидит с набитым ртом, плохо пережевывает и неохотно глотает пищу. Частые поперхивания, обильные срыгивания при кормлении указывают на возможность паретического состояния мышц, иннервируемых языкоглоточным нервом. Они, как правило, соматически ослаблены, часто болеют простудными заболеваниями [2].

Раннее речевое развитие у большей части детей с легкими проявлениями дизартрии незначительно замедлено. Есть задержки в период гуления. Первые слова появляются к 1 году, фразовая речь формируется к 2–3 годам. Исходя из этого довольно долго речь детей остается неразборчивой, неясной, понятной только родителям.

Формирование моторных функций чаще всего незначительно задержано, особенно страдает ползание. Ребенок со стертой дизартрией несколько позднее своих сверстников начинает захватывать и удерживать предметы, сидеть, ходить, прыгать на одной и двух ногах, неуклюже бегает. В среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок долго не может научиться ездить на велосипеде, кататься на лыжах и коньках.

Общая моторная сфера детей со стертой формой дизартрии характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Может встречаться небольшое ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, при функциональной нагрузке возможны содружественные движения (синкенезии), нарушения мышечного тонуса.

У детей с легкими проявлениями дизартрии наблюдаются также и нарушения мелкой моторики пальцев рук, которые проявляются в нарушении точности движений, снижении скорости выполнения и переключения с одной позы на другую, замедленном включении в движение, недостаточной координации.

У детей со стертой дизартрией оказываются нарушенными как статика, так и динамика артикуляторных движений. Среди движений, отражающих состояние статической координации, наиболее сложными для выполнения являются произвольные движения языка, что проявляется либо в некоторой скованности движений, невозможности выполнения более сложных движений, либо в двигательном беспокойстве, в наличии гиперкинезов языка, в трудности или невозможности нахождения и удержания заданного положения, в наличии синкенезий. Среди движений, отражающих состояние динамической координации, сложными для выполнения являются задания, связанные с переключением движений. Переключение движения часто совершается с трудом, при длительных поисках артикуляции, в неполном объеме, медленном темпе, с появлением сопутствующих движений в мимической мускулатуре, с нарушением легкости и плавности, запоминания и воспроизведения двигательного ряда, с возникновением персевераций и перестановок.

Так же более сложно оказывается возможность одновременного выполнения движений. В большинстве случаев совершаются быстрые, беспорядочные движения языком, которые часто заменяются движениями головы вперед, отмечается нарушение координации с выпадением отдельных звеньев движений.

Исходя из этого, дети со стертой дизартрией демонстрируют устойчивый симптомокомплекс, характеризующийся специфической системной задержкой формирования как вербальных, так и невербальных психических процессов. Главным и основным в структуре речевого дефекта у детей данной категории являются нарушения фонетической стороны речи, обусловленные недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата [3].

У них выявляются следующие патологические особенности артикуляционного аппарата. Мышцы лица при пальпации вялые; позу закрытого рта многие дети не удерживают, т.к. нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии из-за вялости жевательной мускулатуры; губы вялые, углы их опущены; во время речи губы остаются вялыми и необходимой лабиализации звуков не производится, что ухудшает просодическую сторону речи. При функциональных нагрузках таких как (артикуляционные упражнения) мышечная слабость увеличивается. Спастичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные.

Губы у него постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам. Во время речи губы не принимают участия в артикуляции звуков. Многие дети, у которых отмечается подобная симптоматика, не умеют выполнять артикуляционное упражнение «трубочка», т.е. вытягивать губы вперед.

Язык при спастическом симптоме изменен по форме: толстый, без выраженного кончика, малоподвижен. Гиперкинезы при стертой дизартрии проявляются в виде дрожания, тремора языка, голосовых связок. Тремор языка проявляется при функциональных пробах и нагрузках. Например, при задании подержать широкий язык на нижней губе под счет 5-10 язык не может сохранить состояние покоя, появляется дрожание и легкий цианоз (т.е. посинение кончика языка), а в некоторых случаях язык крайне беспокойный (по языку прокатываются волны в продольном или в поперечном направлении). В этом случае он не может удержать язык вне полости рта [1].

Распространенность нарушения произношения различных групп звуков у детей характеризуется определенными особенностями, которые обусловлены сложным взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов и акустической близостью звуков. В норме ребенок для овладения к пяти годам правильным звукопроизношением должен уметь четко воспринимать и дифференцировать звуки речи на слух, а для правильного их воспроизведения иметь достаточно подготовленную артикуляционную базу: уметь выполнять тонкие дифференцированные движения органами артикуляции; не иметь патологических симптомов, таких как: гипертонуса, гипотонуса, гиперкинезов и других неврологических симптомов. Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при становлении звукопроизношения. Это влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в свою очередь, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у детей со стертой дизартрией. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Таким образом, отметим, что нарушение произносительной стороны у ребенка с острой дизартрией считается основным в структуре речевого дефекта. При стертой дизартрии фонетические патологии обусловлены органической недостаточностью иннервации мускул речевого аппарата (дыхательного, голосового, артикуляционного отделов периферического речевого аппарата). Патологии звукопроизношения носят полиморфный характер, а также проявляются в антропофонических (искажение, пропуски), фонологических (замены) недостатках. Звукопроизношение может зависеть от фонетического контекста, т.е. от позиции звука в слове, от сложности слоговой структуры слова.

Abstract. Violation of the pronunciation side in children with erased dysarthria is the leading one in the structure of the speech defect. With erased dysarthria, phonetic disorders are caused by organic insufficiency of innervation of the muscles of the speech apparatus (respiratory, vocal, articulatory departments of the peripheral speech apparatus). violations of sound reproduction are polymorphic in nature and are expressed in anthropophonic (distortion, omissions) and phonological (replacement) defects. The sound pronunciation may depend on the phonetic context, i.e. on the position of the sound in the word, on the complexity of the syllabic structure of the word.

Список литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 319 с.
2. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. ччебн. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2003. – 680 с.
3. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения. Реабилитация пациентов с расстройствами речи / Л. В. Лопатина. – СПб. : Питер, 2000. – 182 с.
4. Лопатина, Л. В. Приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2. – С. 64–70.

КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО II КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье изложены вопросы обоснования комплекса дидактических игр по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе, рассматривается содержание комплекса дидактических игр по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе.

Формирование звукового анализа и синтеза как основы успешного владения грамотой осуществляется на базе фонематического восприятия, правильного произношения звуков и правильного восприятия ритмико-слоговой и звуковой структуры слова, практического умения различать выделять и обобщать значимые части слова, на основе наблюдений над связью звуков в слове [3].

Цель данной статьи – рассмотреть комплекс дидактических игр для формирования навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе.

Навык звукового анализа и синтеза формируется только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. В свою очередь, звуковой анализ и синтез не возможен без тонких акустико-артикуляционных дифференцировок и создания устойчивых фонематических представлений о каждом звуке родного языка [4].

В первую очередь у учащихся должна быть уточнена артикуляционная основа для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа. Занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке учащихся к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на материале правильно произносимых звуков. Затем в определенной последовательности включаются поставленные к этому времени звуки. Каждый звук сначала уточняется изолированно, а затем выделяется (утрировано произносится) в звукокомплексе, слоговых сочетаниях, словах, предложениях, стихах и рассказах. Такой подход позволяет подготовить учащихся к звуковому анализу и синтезу слов. Большое внимание уделяется гласным звукам, от четкости, произношения которых в значительной мере зависит внятность речи. Кроме того, правильное произношение гласных играет большую роль при анализе звукового состава слова [10]. Данная работа осуществляется на протяжении обучения в I классе.

Формирование навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе опирается на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития. Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для обучения на уроках русского языка. С

другой стороны, навыки звуко-буквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения [8].

В системе формирования навыков звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа и синтеза. В определенной последовательности проводятся упражнения – вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших слов, позднее учащиеся овладевают навыком звуко-буквенного анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки звукового анализа и синтеза совершенствуются в процессе изучения раздела «Звуки и буквы» [8].

Значимое место в системе дидактических игр по формированию звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе занимает использование наглядности. Применение различных средств наглядности активизирует учащихся, активизирует их внимание и тем самым способствует более прочному усвоению материала. В играх по формированию навыков звукового анализа и синтеза применяется не только предметы, картинки и иллюстрации, но и графическая наглядность, отражающая явления языка и окружающей действительности в графической форме. Графическая наглядность – это наглядность, направленная на формирование теоретических, лингвистических обобщений. Она моделирует фонетическое понятие (звук) и способы оперирования им в условной графической системе обозначений [9].

В современную педагогическую практику в последнее время активно внедряются новые информационные технологии, призванные повысить эффективность коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Как уже нами отмечено, эффективность коррекционно-педагогической работы на уроках русского языка повышается при использовании наглядных материалов, однако современного ребенка сложно привлечь и удивить традиционными средствами наглядности – картинками и игрушками. Информационные технологии призваны расширить арсенал средств педагога, достраивая те условия обучения, которые необходимы для решения задач, но не могут быть созданы при помощи традиционно применяемых средств [2].

В случае предоставления учащимся возможности самостоятельной работы на компьютере, используемые при этом компьютерные продукты можно рассматривать как перенос традиционных дидактических игр в «компьютерный план». В след за Н.В. Чемодановой, принимая во внимание выявленные ею преимущества информационных технологий в различных областях специального образования, в частности, их возможности в плане визуализации скрытых от непосредственного наблюдения объектов познания в любых знаковых формах» и «осуществления не только последовательного, но и параллельного моделирования [9], мы рассматриваем современные информационно-коммуникативные технологии как эффективный инструмент реализации дидактических игр по формированию звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. При организации работы по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка необходимо учитывать возможности эффективного сочетания компьютерной наглядности с традиционно используемыми наглядными средствами при проведении дидактических игр.

Проведенный анализ литературных источников явился основанием для разработки содержания комплекса дидактических игр по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе. В содержание комплекса включены дидактические игры с учетом программных требований для специальных общеобразовательных учреждений для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

При составлении содержания комплекса дидактических игр по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе мы использовали методические материалы Г.В. Бабиной [1], Л.Н. Ефименковой [5], А.И. Максакова [6], Л.Г. Милостивенко [7], Г.С. Швайко [11] и др., осуществлялась их модификация и адаптация для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Содержание комплекса дидактических игр направлено на решение следующих задач:

- формирование умения определять последовательность и количество звуков;
- формирование умения осуществлять подбор слов с заданным количеством звуков (игры «Помоги Незнайке», «Загружаем грузовик», «5 звуков», «слове (игры «Лесенка из слов», «Посчитай звуки», «Выбери ответ», «Сосчитай»);
- формирование умения соединять звуки в слова, данные в ненарушенной и нарушенной последовательности, формирование умения давать характеристику звуку: гласный-согласный, твердый или мягкий согласный (игры «Шифровщики», «Расшифруй», «Сложи слово», «Составь слово»).

Разработанный комплекс разделен на два блока. В первый блок комплекса включены дидактические игры с использованием традиционной наглядности: предметные картинки, перфокарты, графические схемы: «Лесенка из слов», «Посчитай звуки», «Помоги Незнайке», «Загружаем грузовик», «Отгадайте, кого я называю?», «Подбери звуковую схему», «Шифровщики», «Расшифруй».

Приведем примеры игр, представленных в данном блоке.

В дидактической игре «Лесенка из слов», цель которой формирование умения определять последовательность и количество звуков в слове, в качестве дидактического материала используются картинки с изображением разных предметов. При проведении игры педагог предлагает помочь сказочному герою разложить картинки в порядке возрастания количества звуков в слове.

В дидактической игре «Посчитай звуки», направленной на формирование умения определять последовательность и количество звуков в слове, в качестве дидактического материала используется перфокарта. Учащимся предлагается соединить линией картинку с цифрой, которая обозначает количество звуков в слове.

В дидактической игре «Подбери звуковую схему», направленной на формирование умения соотносить слова с его графической схемой, в качестве дидактического материала используется перфокарта с предметными картинками и звуковыми схемами слов. В ходе игры учащиеся соединяют линией каждую картинку со звуковой схемой, которая подходит к названию изображенного предмета

Во второй блок комплекса включены интерактивные дидактические игры по формированию звукового анализа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, представленные в виде компьютерной игры.

Приведем примеры интерактивных игр, представленных в комплексе.

В игре «Выбери ответ», направленной на формирование умения определять последовательность и количество звуков в слове, учащимся предлагается выбрать из предложенных вариантов столько кругов, сколько звуков в слове, которое изображено на мониторе.

В игре «5 звуков» учащиеся тренируются осуществлять подбор слов с заданным количеством звуков. Учащимся предлагается выбрать из ряда картинок ту, в названии которой 5 звуков

В игре «Подбери слово к схеме» учащиеся развивают умения соотносить слова с графической схемой. Учащимся предлагается из предложенных картинок выбрать ту, которая соответствует графической схеме

Завершает блок интерактивная игра «Составь слово», цель которой: формирование умения давать характеристику звуку и соединять звуки в слова. Учащиеся выполняют игровые действия в соответствии с определенными правилами:

1. Назови картинки.
2. Определи первые звуки.
3. Дай характеристику этим звукам (выбери соответствующий символ).
4. Составь слово из этих звуков.

Таким образом, разработанный комплекс дидактических игр развивает следующие навыки звукового анализа и синтеза: определять последовательность и количество звуков в слове, осуществлять подбор слов с заданным количеством звуков, соотносить слова с его графической схемой, соединять звуки в слова и давать характеристику звуку. Благодаря разработанному комплексу дидактических игр у учащихся улучшается познавательная мотивация, положительное отношение к обучению, повышается речевая активность, формируются речевые компоненты, значимые для полноценного развития письменной речи. Все это положительно сказывается не только на формировании умения выполнять звуковой анализ и синтез слов, но и на процессе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе в целом.

Abstract. This article sets out the issues of substantiating the complex of didactic games for the formation of the skill of sound analysis and synthesis in students with severe speech disorders in Russian language lessons in the II grade, the content of the complex of didactic games for the formation of the skill of sound analysis and synthesis in students with severe speech disorders in the classroom is considered. Russian language in II grade.

Список литературы

1. Бабина, Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабина, Н. А. Грасе // Письмо и чтение : трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / Т. В. Ахутина ; под ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МПСИ, 2001. – С. 174–192.
2. Баль, Н. Н. Использование информационных технологий в работе по формированию языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова // Специальное образование: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 окт. 2013 г. / БГПУ ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – М. : БГПУ, 2013. – С. 8–12.
3. Баль, Н. Н. Методические аспекты проблемы формирования языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами информационных технологий

[Электронный ресурс] / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/8044>. – Дата доступа: 11.12.2022.

4. Баль, Н. Н. Научно-теоретические основы разработки методики формирования языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами информационных технологий [Электронный ресурс] / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/17346>. – Дата доступа: 10.12.2022.

5. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.

6. Максаков, А. И. Игры и упражнения со звучащим словом / А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1989. – 97 с.

7. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы / Л. Г. Милостивенко. – СПб. : Стройлеспечать, 1995. – 64 с.

8. Русский язык : учеб. программа для I–V классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания, 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/be/300-obrazovatel-nyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god.html>. – Дата доступа: 13.12.2022.

9. Чемоданова, Н. В. К вопросу об использовании средств наглядности в логопедической работе по формированию языкового анализа и синтеза у детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Н. В. Чемоданова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи : м-лы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/>. – Дата доступа: 13.12.2022.

10. Чемоданова, Н. В. Особенности языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Чемоданова // Весці БДПУ. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2013. – № 3. – С. 24–28.

11. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи / Г. С. Швайко. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008 – 176 с.

УДК 376.37

Комиссарова В.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО II КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования предикативного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Определены особенности практического применения методик по формированию предикативного словаря, предложена методическая система приемов по формированию предикативного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики.

Важную роль в развитии речи учащихся играет обучение математике. Выполнение заданий по математике способствует обогащению, уточнению и активизации словарного запаса, совершенствованию четкого и внятного произношения звуков и использованию

просодических компонентов (интонация, логическое ударение и др.), формированию умений строить логико-грамматические конструкции, развитию связной речи в целом. Уроки математики предоставляют широкие возможности и для коррекционной работы по формированию предикативного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи: описать приемы формирования предикативного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики во II классе; определить коррекционный потенциал заданий из учебного пособия по математике для учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи для формирования предикативного словаря.

Существуют различные методики по формированию и развитию предикативного словаря младших школьников. Рассмотрим некоторые примеры их использования. И.А. Чистякова предлагает «33 игры для развития глагольного словаря дошкольников» [5]. Среди них можно обнаружить большое количество упражнений, способствующих развитию предикативного словаря не только дошкольников, но и младших школьников. В ходе проведения предложенных дидактических игр решаются следующие задачи:

- расширение активного и пассивного словаря учащихся;
- развитие навыка построения простых и сложных предложений;
- проведение работы по развитию мыслительных процессов;
- развитие памяти у обучающихся.

В ходе игровой деятельности младшие школьники учатся образовывать глаголы на основе слов-звукоподражаний, использовать глагольные формы в самостоятельной речи, согласовывать глаголы с другими частями речи. Дидактическая игра – один из способов разнообразить словарный запас. В играх для развития словаря обязательно используются игрушки, муляжи, картинки. Лексические игры, в первую очередь, побуждают учащихся использовать имеющийся пассивный словарный запас. Рассмотрим примеры некоторых дидактических игр.

1. Игра «Что этим делают?»

Цель: формировать навык употребления глаголов, обозначающих бытовые действия людей с инструментами и посудой.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинку и скажи, что делают этим предметом?».

Картинный материал: пила, утюг, нож, ручка, лопата, веник, топор, молоток, тряпка, игла с нитью.

Речевой материал: пилят, гладят, режут, пишут, копают, подметают, рубят, прибивают, вытирают, шьют.

2. Игра «Звук предмета»

Цель: формировать навык использования глаголов, которые обозначают звуки природы и окружающих предметов.

Инструкция ребенку: «Давай с тобой обсудим, как звучат различные предметы. Что делает ...?».

Речевой материал: машина – гудит, дождь – шумит, листья – шелестят, ручеек – журчит, гром – грохочет, бумага – шуршит, град – стучит, водопад – шумит, ветер – шумит, колокол – звенит.

Е.А. Алябьева утверждает, что использование специальных упражнений способствует расширению глагольного словаря учащихся, развитию речи и чувства одного языка [1]. Также учащиеся учатся выделять глаголы голосом.

Формирование предикативного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи осуществляется не только на коррекционных занятиях, но и через учебную деятельность, воспитательные мероприятия. Например, для формирования предикативного словаря большое значение имеют уроки математики в специальной общеобразовательной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрим потенциал формирования предикативного словаря на уроках математики во II классе на примере учебных пособий (авторы – Н.В. Дворник, В.Л. Дрозд (1 и 2 часть) [3; 4].

Широкие возможности для формирования и развития предикативного словаря у учащихся II класса с ТНР предоставляют арифметические задачи (таблица). При работе с арифметической задачей учащиеся знакомятся с названиями различных действий, учатся изменять глаголы по формам, соотносить изображение с действием. Кроме того, уточняется значение глагольной лексики, активизируется глагольный словарь в речи учащегося. Задачи содержат в себе отличный речевой материал для коррекционной работы.

Таблица – Коррекционный потенциал арифметических задач для формирования предикативного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи

Текст арифметической задачи	Речевой материал для коррекционной работы
Всего 9 тарелок. Сколько тарелок осталось вымыть, если мама вымыла уже 5 тарелок.	Изменение глагола «мыть» – «мыть», «вымыть», «моет», «помыла». Соотнесение действия с изображением: «Кто выполняет действие?» («девочка») Составление простых предложений: «Рассмотри картинку, что делает девочка?» («Девочка моет посуду.»).
Саша, Наташа и их мама пропололи 10 грядок клубники. Мама прополола 7 грядок. Сколько грядок пропололи дети?	Уточнение значения действия «прополоть». Изменение глаголов по числам и родам: «пропололи», «прополола».
Штанишки для Буратино стоили 56 монет, а курточка – на 23 монеты дороже. Сколько стоил костюм для Буратино?	Уточнение, изменение глагола «стоять»: «стоили», «стоила», «стоил». Ролевая игра «В магазине»: <i>Какой вопрос ты задашь продавцу, чтобы узнать цену товара? – Сколько стоит игрушка / конфета.</i> (уточняется ситуация, в которой используется глагол)
Саша построил башню из 10 кубиков, 6 кубиков были красного цвета, а остальные – синего. Сколько синих кубиков в башне?	Глагол «построил». Уточнение значения глагола. Обсуждение ситуаций, в которых глагол употребляется (<i>построил башню, (строители) построили дом</i>).
Лёша нашёл 8 грибов. Оказалось, что 3 гриба несъедобные. Сколько съедобных грибов нашёл Лёша?	Речевая ситуация «Лес». «Что можно увидеть в лесу? Кого можно встретить в лесу?» (деревья, листья, птицы, белка, волк, лиса) «Как они звучат? Что они делают?» (деревья колышутся от ветра, листья шелестят, птицы поют / чирикают, белка грызёт / скачет, волк воет, лиса крадётся)

При решении задач педагог выбирает, на каком именно речевом материале лучше сделать акцент (в зависимости от затруднений конкретного ученика). Задачи являются ценным речевым материалом при работе над развитием предикативного словаря, т.к.

основу любой арифметической задачи составляют слова-действия. На их основе и формируется предикативная лексика учащегося.

При работе над геометрическими задачами также активно развивается речь учащихся (рисунок 1).



Рисунок 1 – Коррекционный потенциал геометрических задач по математике для учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи

К данной задаче можно предложить несколько упражнений на развитие речи:

Предварительное обсуждение слов, встречающихся в задании:

– Назови изображенные предметы (окно, лампа, стол, линейка, компьютер); Где можно встретить эти предметы? (дома, в школе и т.д.); Можешь ли ты найти какие-то из этих предметов в классе? (В классе есть окно, стол и т.д.);

Формирование предикативной лексики:

– Для чего нужен предмет? (Лампа нужна, чтобы освещать. и т.д.); Ответ на вопрос что делает? (Лампа светит. Стол стоит. Линейка измеряет. и т.д.).

В учебных пособиях достаточно часто встречаются задания, в которых изображены различные животные. При выполнении таких заданий (рисунок 2) учащиеся знакомятся с названиями этих животных, их внешним видом, действиями, характерными для них. Давайте вместо выделенного текста вставим: Учащимся можно предложить упражнения, направленные на формирование предикативного словаря от слов-звукоподражаний: Какой звук издает животное? (Пи-пи-пи – цыпленок пищит. Хрю-хрю-хрю – свинья хрюкает).

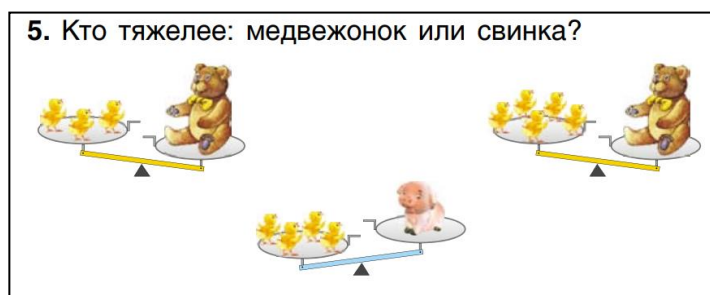


Рисунок 2 – Речевой материал для формирования предикативной лексики у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи

На уроках математики учащиеся не только усваивают предикативную лексику, но и знакомятся с примерами образования глаголов. Например, в задании 5 (рисунок 3) учащиеся встречают слово *уравновешивают*. Педагог предлагает подумать, какие слова

помогли получить это слово (*равно, весить*). Исходя из подобранных слов, учащиеся могут объяснить значение слова.



Рисунок 3 – Речевой материал по формированию умений словообразования у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи

На уроках математики целесообразно использовать не только учебное пособие, но и дополнительные материалы. Например, задания такого вида: рассмотри рисунок (рисунок 4), составь задачу и реши ее. Такие задания позволяют развивать речь учащихся, формировать их предикативную лексику. Учащиеся внимательно рассматривают предложенный рисунок, рассказывают, кого они видят и что они делают: «Цыплята *клюют* зернышки.», «Два цыпленка *прибежали* к ним.». Можно задать дополнительные вопросы, при ответе на которые учащиеся будут использовать разные формы глаголов: «Зачем прибежали цыплята?» – «Чтобы *клевать* зернышки». С помощью педагога учащиеся составляют задачу. Все это способствует развитию речи учащихся, активизации их предикативного словаря.

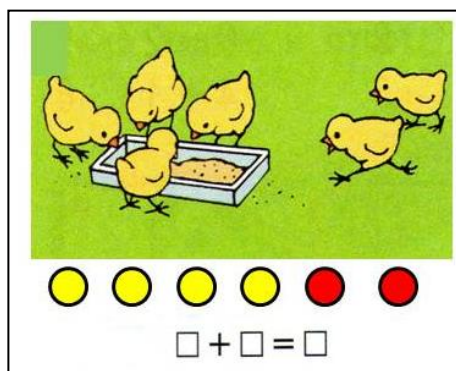


Рисунок 4 – Материал для формирования предикативного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики

Следует отметить, что уроки математики позволяют формировать как специальную предикативную лексику (*сравни числа, найди неизвестное число, выполни построения* и т.д.), так и общую предикативную лексику (*клевать, хрюкает, пищит, помыла-моет-помоет* и т.д.), что свидетельствует о высоком коррекционном потенциале учебного предмета.

Таким образом, уроки математики позволяют проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию предикативного словаря учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи. В каждом задании учебного пособия можно отыскать

речевой материал, который будет способствовать пополнению и активизации предикативной лексики ребенка, а также общему речевому развитию. Дополнительный материал, подобранный к теме урока, также способствует развитию предикативного словаря учащихся.

Abstract. Mathlessons allow to develop student's speech. The teacher can contribute to the formation and development of the predicative vocabulary of students with severe speech disorders. You can form a predicative dictionary by using corrective potential of arithmetic tasks, geometric tasks, etc. Additional material on the topic of the lesson also allows you to develop the student's predicative vocabulary.

Список литературы

1. Алябьева, Е. А. Развитие глагольного словаря. Методическое пособие / Е. А. Алябьева. – СПб. : Сфера, 2012. – 68 с.
2. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения / О. Е. Громова. – М. : Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – 234 с.
3. Дворник, Н. В. Математика : учеб. пособие для 2-го кл. спец. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 1. / Н. В. Дворник, В. Л. Дрозд. – Минск : Нар.асвета, 2008. – 97 с.
4. Дворник, Н. В. Математика : учеб. пособие для 2-го кл. спец. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2. / Н. В. Дворник, В. Л. Дрозд. – Минск : Нар.асвета, 2008. – 81 с.
5. Чистякова, И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников / И. А. Чистякова. – СПб. : КАРО, 2005. – 96 с.

УДК 376.37

Конецкая Д.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности письменной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Проанализированы возможности проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Трудности обучения русскому языку учащихся с тяжелыми речевыми нарушениями являются сложными и многогранными. В первую очередь это связано с тем, что категория таких детей является крайне неоднородной. С недавних времен увеличивается число учащихся, испытывающих затруднения при усвоении школьной программы. Почти у всех детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается бедный словарь, в первую очередь, бедность лексики, связанной с обозначением признаков и свойств предметов и действий, неуверенное или ошибочное использование требуемых грамматических форм, прежде всего падежных и глагольных. Перечисленные проявления оказывают отрицательное влияние на формирование письменной речи учащихся в процессе обучения. Для устной и письменной речи характерно неточное употребление слов и словоформ, отсутствие или

незначительное количество определений, т. е. таких синтаксических образований, которые облегчают понимание основной мысли текста и его общего содержания.

На уровне слова встречаются проблемы, затрудняющие правильное и однозначное понимание продуцируемого высказывания. Эти проблемы выражаются в значительных фонетических искажениях слов, в подменах одного понятия другим, в неправильном использовании многозначных слов. Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи характерны синтаксические нарушения на уровне словосочетания, предложения или текста; ошибки в согласовании слов; нарушения структуры предложения. Особенности речевого развития определяют необходимость выделения специальных направлений в коррекционно-педагогической работе с учащимися.

Цель статьи – рассмотреть вопросы коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Одной из ряда причин школьной дезадаптации является нарушение письменной и устной речи. Дисграфия и дислексия являются достаточно распространенными нарушениями среди учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Дислексией называют состояния, основное проявление которых — стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. Дислексия возникает на фоне несформированности сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв, их сочетание в слове), несформированности языковых операций (звуки, слоги, слова, фразы), а также нарушение семантических операций.

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р.И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [5]. А.Н. Корнев рассматривает дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития и отсутствии грубых нарушений зрения и слуха [4]. Дисграфия может возникать по причине несформированности познавательных процессов. Например, замены букв на письме могут возникать по причине недоразвития зрительно-пространственного анализа и синтеза, фонематического восприятия, нарушения мнестических процессов, вследствие трудностей соотнесения и закрепления связей между зрительным образом буквы и акустическим образом звука. У учащихся могут иметь место несформированность мелкой моторики, вследствие чего почерк является неразборчивым, неровным.

Формирование предпосылок для усвоения чтения и письма происходит в дошкольном возрасте, значит, обучение в этот период следует рассматривать как пропедевтическое. Усвоение грамматических понятий и правил на уроках русского языка тормозится вследствие несформированности различных компонентов функциональной базы устной и письменной речи, недостаточности операций контроля, неспособности к расчлененному, пооперационному выполнению действий. Важным является использование коррекционных подходов к обучению, в частности, опора на обходные пути и компенсаторные механизмы, позволяющие заменить нарушенную операцию. Основной путь в грамматической работе – от семантики к форме. Это касается формирования словообразовательных навыков (от

понимания общего смысла родственных слов к выделению в них корня, от понимания значения словообразовательных моделей к выделению аффиксов), обучения грамматическому разбору; правописанию; особое внимание уделяется установлению правильных смысловых связей слов в предложении [2]. Логическим подходом является алгоритмизация процесса применения изучаемых понятий и правил. Ребенку следует «вручить» определенный способ действия, показать путь, пройдя по которому, он обязательно получит искомый результат: определит требуемое написание, узнает часть речи, выделит часть слова и т. п. Нарботка способа действия позволяет сформировать динамический стереотип и снизить уровень абстракции теоретического материала. Помимо этого, расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность контролировать правильность выполнения действия.

Для учащихся, не владеющих системными отношениями языка, теми лексическими и грамматическими обобщениями, которые лежат в основе нормальной речевой деятельности, при переходе к изучению систематического курса грамматики, и прежде всего морфологии, важно осуществлять корреляцию теоретических знаний с практическими умениями и навыками. Очевидно, что, если в добукварный период выявляется несформированность или недостаточность той или иной вышеназванной операции, обеспечивающей овладение письмом и чтением, то необходимой становится совместная (учитель начальных классов и учитель-логопед) разработка программы индивидуальной помощи ребенку. При этом в первом классе, когда учащийся овладел только элементами грамоты, необходимо выбрать оптимальный путь дальнейшего обучения. Во втором и третьем классах, когда уже сформирован патологический стереотип, приходится говорить о его перестройке, т. е. о коррекции нарушений письма и чтения. Для более эффективного обучения элементарному чтению и письму первоклассников с нарушениями речи необходимо использовать полисенсорную основу заданий с активным привлечением предметно-практической деятельности.

Целью обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование речи как средства общения и орудия познавательной деятельности и на этой основе изучение русского языка как учебного предмета. В результате активного коррекционного воздействия происходит практическое овладение речью и создание необходимых условий и предпосылок для усвоения учебной программы по русскому языку, формирования готовности к овладению школьными знаниями, умениями и навыками.

В формировании всех психических процессов ведущая роль принадлежит речи. Однако имеется и обратная связь: развивающиеся в разных видах деятельности высшие психические функции подготавливают, формируют предпосылки для речевого развития. В силу этого необходимо обеспечивать разностороннюю активность учащихся, вовлекать их в различные виды деятельности – предметно-практическую, учебно-воспитательную, трудовую, игровую. Это находит свое выражение в специальной организации и методах обучения, в принципах отбора языкового материала, в применении специальных приемов и средств при изучении материала.

Особый подход к обучению работе с текстом для учащихся с тяжелыми нарушениями речи будет заключаться также в наработке способов действия. Результативность обучения будет достигнута, если представить ребенку систему операций, произведя которые можно

построить свой текст или проанализировать и понять чужой. Использование обобщенной модели позволяет разделить деятельность учащихся на отдельные операции, последовательное выполнение которых приведет к созданию письменного текста. Применение такой модели может осуществляться поэтапно от анализа готовых образцов высказывания через конструирование текста по предложенным опорным конструкциям к составлению текста по самостоятельно подобранным опорным конструкциям.

Методическими средствами формирования навыков создания текста являются:

- невербальные (изображения) и вербальные (тексты-образцы) содержательные опоры, смысловые опоры, опорные конструкции, отражающие взаимосвязь между частями текста;

- вопросы учителя, определяющие и направляющие деятельность учащихся по применению обобщенной модели и созданию текста;

- серии заданий, направленные на формирование у учащихся пооперационного способа деятельности по созданию текста.

При этом комбинация указанных методических средств определяется конкретными задачами обучения, а формы организации работы над текстом определяются спецификой реализации обобщенной модели деятельности учащихся на каждом из этапов. Отбор текстового материала, предлагаемого учащимся с нарушениями речи, должен происходить с учетом требований, отражающих основные категории текста (цельность, связность) и необходимость соблюдения языковых норм при создании высказывания [1].

Например, учащимся предлагается составление предложений по сюжетным картинкам. Этот вид работы основан на вербализации: (оречевление) непосредственно воспринимаемого материала. Отдельные элементы следует вычленить, установить между ними связи, а для этого необходим анализ картинки, где внимание учащихся будет привлечено к тем элементам композиции, которые послужат основой для последующей работы. Обычно лучше предоставить вопросы, опорные слова, устный инструктаж. Например, сюжетная картинка «Игра в прятки». На картинке изображены двор, часть дома с крыльцом, деревья, кусты, скамейка, дети играют в прятки. Краткий предварительный разбор помогает установить: «Это двор. Дети играют в прятки. Это скамейка, крыльцо, дерево, кусты». Детям можно дать имена. Для составления предложений дается опорный словарь: прячется, прячутся, спрятался, спряталась, за, под. Вначале устно дети составляют предложения, затем их можно записать (если есть такая цель). В более облегченном варианте можно использовать ответы на вопросы: Кто прячется за деревом? Кто спрятался под крыльцом? и т.д. [3].

Рассмотрение текста как синтаксической единицы делает методически целесообразной необходимость изучения структуры, категорий, единиц и типов текста. Учет требований синтаксиса текста способствует большей связности высказываний, компактности и точности языка, помогает в устранении и предупреждении речевых ошибок и нарушений логической стройности изложения мыслей. Изучение законченных частей и грамматических связей внутри целого текста делает обоснованным выбор методов обучения связной речи в соответствии с требованиями цельности, грамматической, семантической, логической связности текста. Осознание учащимися текстообразующих функций единиц языка всех уровней помогает им создавать свой текст.

Отбор текстового материала, предлагаемого учащимся с нарушениями речи, должен происходить с учетом требований, отображающих основные категории текста (цельность, связность) и обязательность соблюдения языковых норм при создании высказывания.

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи в связи с особенностями устной речи испытывают трудности в процессе обучения грамоте, однако характеризуются наличием потенциальных возможностей. Для устранения возникающих у учащихся затруднений в усвоении знаний по русскому языку необходимо тесное сотрудничество учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Abstract. Children with severe speech disorders due to the peculiarities of oral speech experience difficulties in the process of learning to read and write, but are characterized by the presence of potential opportunities. To eliminate difficulties arising in students in mastering knowledge of the Russian language, close cooperation of primary school teachers and speech therapist teachers is necessary.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути коррекции / А. А. Алмазова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 114–122.
2. Алмазова, А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова // Вестник ТГУ. – 2009. – № 11 (79). – С. 308–313.
3. Голубцова, С. В. Методика обучения русскому языку детей с ТНР [Электронный ресурс] / С. В. Голубцова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/metodika-obucheniia-russkomu-iazyku-dlia-detei-s-t.html>. – Дата доступа: 03.04.2019.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 300 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 218 с.

УДК 376.37

Крушинская А.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ НАД ПОНИМАНИЕМ И УПОТРЕБЛЕНИЕМ ПРЕДЛОГОВ ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования умения понимать и употреблять предлоги обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Перечислены наиболее распространенные ошибки понимания и употребления предлогов детьми названной категории, описаны направления коррекционной работы.

Для полноценного речевого развития детям необходимо овладеть грамматическим строем речи. Не овладев им, ребятам будет сложно понимать речь окружающих людей, а также правильно выражать свои мысли. Грамматический строй речи включает и умение

понимать и употреблять предлоги, которые способствуют выражению множества отношений между предметами окружающей действительности и являются средством достижения сочетаемости слов и построения правильного высказывания.

Выделяя особенности понимания и употребления предлогов учащимися с тяжелыми нарушениями речи важно понимать, как названная сторона речи формируется у детей в онтогенезе при нормативном развитии. Здесь обратимся к исследованиям А.Н. Гвоздева, который выделил следующие периоды формирования грамматического строя речи, а вместе с тем и употребление в речи предлогов [1].

I период – дограмматический, состоит из двух этапов:

1 этап – этап употребления однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев);

2 этап – этап употребления предложений из нескольких слов-корней (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев).

В дограмматический период в речи ребенка появляется фраза, и ребенок начинает объединять в одном высказывании сначала 2, потом 3 слова. Однако грамматическая связь между словами отсутствует, ребенок объединяет слова в высказывании связывая их только интонацией, общностью ситуации. Слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме, а значит, и необходимости использования предлогов, как служебной части слова, выражающей синтаксические отношения между словами, нет.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев – 3 года). Этот период включает в себя три этапа:

1 этап – этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц). На данном этапе появляются первые грамматические формы имени существительного, например, формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями –ы, –и; формы винительного падежа с окончанием –у, появляется окончание –е для обозначения места (например, на столе), при этом сам предлог не употребляется (т.е. ребенок говорит: «Кот сидит столе», «Положи мяч стол»).

2 этап – этап использования флексивной системы для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяц – 2 года 6 месяцев). На данном этапе в речи используется дательный падеж с предлогом, обозначающим лицо, к которому направляется движение («к другу»); творительный падеж с предлогом, обозначающим совместность («с сестрой»); предложный падеж для обозначения места («в лесу»). Также употребляется родительный падеж вместе с предлогом «у», обозначающий место («у окна»). В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: «в», «на», «у», «с», но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

3 этап – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года).

Начиная с 2 лет 6 месяцев детьми начинают употребляться винительный падеж с предлогами «в», «на» («в сумку», «на пол»), и родительный падеж с предлогами «у», «из», «от», «с», которые обозначают место («из комнаты», «от бабушки»). Употребляется дательный падеж с предлогом «к» для обозначения лица, к которому направляется движение («к бабушке»). Характерно употребление творительного падежа с предлогом «за»

для обозначения цели («за сыном»), предложного падежа с предлогами «в», «на» для обозначения места («на крыльце»).

С 2 лет 6 месяцев до 2 лет 10 месяцев можно отметить следующее употребление предлогов: предлог «под» вместе с винительным падежом для обозначения места («под книгу»); предлог «без» в сочетании с родительным падежом, обозначающим отсутствие или лишение чего-нибудь («без стеснения»); предлог «под» с творительным падежом для обозначения места («под диваном»). Используются предлоги «про» и «об» в сочетании с винительным падежом для обозначения объекта, о котором идет речь («про поездку», «об угол»). Предлоги «на» для обозначения места и «после» для обозначения времени вместе с родительным падежом: («на столе»), («после дождя»).

С 2 лет 10 месяцев и до 3 лет можно наблюдать употребление детьми следующих предлогов: предлога «за», обозначающим прикосновение к части какого-либо предмета и предлога «через», обозначающим предмет или пространство, которое целиком преодолевается в сочетании с винительным падежом («за угол», «через улицу»). Употребляются предлоги: «у» для обозначения лица или предмета, которому что-то принадлежит, «из», обозначающий материал предмета, «для» для обозначения лица или предмета, в интересах которого совершается какое-либо действие вместе с родительным падежом («у родителей», «из стекла», «для туристов»).

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (3 года – 7 лет). В сочетании с родительным падежом усваиваются следующие предлоги: предлог «до» для обозначения предела, предлог «с», который показывает положение, предлог «от», обозначающим причины («до реки», «с подоконника», «от холода»). Также усваивается предлог «по», обозначающий распространение движения по какой-либо поверхности и причины вместе с дательным падежом («по шоссе», «по неосторожности»). [1].

В возрасте 3–4 лет дети употребляют родительный падеж с предлогом «до» для обозначения предела «до леса», с предлогом «вместо»: «вместо брата». Стоит отметить, что в этом возрасте дети в основном правильно употребляют в своей самостоятельной речи все простые предлоги: «у», «в», «на», «под», «с», «из», «к», «за», «до», «после», могут свободно пользоваться ими в своих высказываниях [10].

Таким образом, можно выделить следующую очередность появления частей речи в развивающейся детской речи: имена существительные → глаголы → имена прилагательные → местоимения → наречия → числительные → служебные слова (частицы, союзы, предлоги) [1]. Как можно заметить, предлоги появляются позже всех остальных частей речи. На первых этапах развития детской речи они отсутствуют. На этапе усвоения служебных слов детьми правильно используются простые предлоги, но при употреблении более сложных предлогов, например, «из-за», «из-под», могут наблюдаться аграмматизмы [2].

К 5 годам у детей с нормальным речевым развитием все грамматические категории русского языка обычно являются сформированными. В речи у детей присутствуют развернутые фразы, правильно согласовывают слова с помощью нужных предлогов [4].

Согласно сведениям Н.А. Стародубовой, из 22 наиболее часто встречающихся в речи детей предлогов чаще всего используются предлоги «у», «в», «на», «с». Предлоги, которые указывают на местонахождение предмета или направление движения: «над», «между»,

«через», «до» детьми используются реже. Также предлоги «под», «перед», «около», «о» практически не используются [8].

У детей с тяжелыми нарушениями речи овладение предложно-падежными конструкциями проявляется в более медленном усвоении по сравнению с нормой. Лексико-грамматическое развитие речи детей с ТНР задерживается, что проявляется в отдельных ошибках падежных окончаний и употреблении предлогов [4].

Можно выделить следующие виды ошибок при употреблении предлогов, которые наблюдаются у детей при тяжелых нарушениях речи:

1. отсутствие как простых предлогов: «над», «около», «перед», «за», «между», «через», так и сложных: «из-за», «из-под»;
2. пропуск или замена предлогов, например, чаще всего опускаются предлоги «в», «из», может наблюдаться смешение предлогов: «на» и «над», «по» и «под», «на» и «в»;
3. замена одной предложно-падежной конструкции другой, например, «дом стоит на реке»;
4. неправильное употребление падежного окончания имени существительного, например, «мальчик бежит с собака»;
5. неправильное употребление как самого предлога, так и падежного окончания, например, «собака ест у миска»;
6. неправильное употребление противоположных по значению предлогов: «над» и «под», «от» и «к», «за» и «перед» и др. [2; 5].

Как считают О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова, нарушения употребления предложных конструкций могут сохраняться до 12 лет, поэтому работу над усвоением и употреблением предлогов продолжают и в младшем школьном возрасте [3]. Поскольку ошибки употребления предлогов будут проявляться не только в устной, но и в письменной речи.

В соответствии с вышесказанным можно выделить следующие направления работы над усвоением и употреблением предлогов:

1. формирование и уточнение понимания значения предлогов;
2. формирование умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в речи;
3. дифференциация предлогов в самостоятельной речи [4].

Начиная работу над правильным употреблением предлогов, детей необходимо научить тому, чтобы они могли слышать предлоги и осознавать их смысл, т.к. только при этом условии дети смогут правильно использовать данные слова в своей речи [9]. Поэтому на этапе формирования и уточнения понимания значения предлогов необходимо уточнять не только его конкретное значение, но и падежную форму имени существительного, с которым употребляется данный предлог [4]. Каждый предлог должен отрабатываться отдельно от других предлогов [2].

Рекомендуется использовать следующую последовательность при ознакомлении детей с предлогами:

1. предлоги, которые выражают месторасположение: «в», «на», «у», «под», «над», «перед», «за», «около», «между»;
2. предлоги, выражающие направления движения: «в», «из», «к», «от», «по», «с (со)», «до», «через»;

3. сложные предлоги: «из-за», «из-под» [7].

На данном этапе дети получают образец, который в дальнейшем запоминается и используется как эталон в оценке речи, а также для накопления речевого опыта, в котором создаются прочные и обобщенные связи между предлогом и падежной формой. Стоит уделять внимание тому, чтобы дети не могли механически заучивать падежные формы, поэтому необходимо переходить от словосочетаний к речевым упражнениям на разнообразном материале [4].

На втором этапе в работе с детьми используются различные формы работы, которые носят игровой характер: дидактические игры с использованием действий, картинок, игрушек, предметов; речевые игры; подвижные игры с речью. Необходимо учитывать некоторые особенности работы: речевой материал должен быть простым, фразы легкими, короткими; если требуется, необходимо исправлять детей, но делать это осторожно, тактично, по окончании произнесенной детьми фразой. Ошибочное высказывание ребенка повторять не следует [4].

Третий, заключительный, включает в себя дифференциацию нескольких предлогов. На этом этапе происходит дифференциация нескольких предлогов [2; 4].

В.И. Селиверстовым были систематизированы речевые игры и упражнения, направленные на формирование предлогов в связной речи детей с речевыми нарушениями. Целью данных игр и упражнений является учить детей слышать в речи предлоги, правильно понимать значение этих предлогов, а также пользоваться ими в собственной речи. Как известно, у детей с нарушениями речи наблюдается опускание предлогов, а также они могут воспринимать предлоги как части слов. Поэтому игру необходимо организовывать так, чтобы смысловой центр высказывания приходился именно на предлог. Детям необходимо понимать, что предлог – это слово, которое имеет самостоятельное значение и его нельзя заменять другим словом, так как затем меняется смысл всего высказывания [6].

В работе над предложно-падежными конструкциями можно применять следующие приемы: использование графических обозначений предложно-падежных конструкций; использование и применение специальных схем, моделей, упражнений на ориентировку в пространстве. Применение графических схем эффективно при объяснении значений изучаемых предлогов. Использование игровых упражнений, которые формируют оптико-пространственные отношения, позволяют преодолеть нарушения сочетания предлогов, имеющих пространственные значения [5].

Для лучшего запоминания предлогов, детям можно предлагать однотипные примеры, можно предлагать какие-либо словосочетания или предложения, в которых находится неверный предлог, а детям необходимо его исправить, свои задания можно подкреплять сюжетными картинками.

Таким образом, предлоги играют важную роль в речи ребенка. У детей с тяжелыми нарушениями речи овладение предлогами происходит гораздо медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием. В старшем дошкольном возрасте работа по пониманию и употреблению предлогов должна проводиться эффективно, чтобы нарушения употребления не наблюдались в младшем школьном возрасте, так как ошибки будут наблюдаться не только в устной, но и письменной речи, что усложнит учебный процесс.

Abstract. Thus, pretexts, play an important role in a child's speech. In children with severe speech impairment, mastery of prepositions occurs much more slowly than in children with normal speech development. In the upper preschool age, work on understanding and assimilating prepositions should be carried out effectively so that violations of use are not observed in the lower school age, since errors will be observed not only in oral, but also in written speech, which will complicate the educational process.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
2. Горностаева, Н. В. Формирование предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Горностаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 6. – С. 24–26.
3. Иншакова, О. Б. Характеристика пространственно-временных функций при алалии у школьников [Электронный ресурс] / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 70–80. – Режим доступа: https://vk.com/doc-135142459_448297896?hash=UuzIPAw3smzHl5vxHs1N4FLWEARFYHwZmoo7qNMrcF0&dl=xzISgv8UC2d2zgNbVJ31WVUhgEBXiSdaETke8Fshy2g. – Дата доступа: 02.01.2023.
4. Лещева, Т. Д. Формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Т. Д. Лещева. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/690589>. – Дата доступа: 02.01.2023.
5. Придаткина, В. А. Преодоление нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с экспрессивной языковой алалией [Электронный ресурс] / В. А. Придаткина // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 9 (68). – С. 57–62. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-narusheniy-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-u-doshkolnikov-s-ekspressivnoy-yazykovoy-alaliey/viewer>. – Дата доступа: 02.01.2023.
6. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 1994. – 344 с.
7. Серебрякова, Н. В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Н. В. Серебрякова, Г. Р. Шашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 1 (66). – С. 195–199. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-v-logopedicheskoy-rabote-s-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim/viewer>. – Дата доступа: 02.01. 2023.
8. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
9. Тюнеева, А. А. Преодоление грамматического недоразвития речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / А. А. Тюнеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3. – С. 146–148.
10. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности памяти у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Перечисляются приемы, направленные на развитие памяти при формировании первоначального навыка чтения на уроках грамоты, литературного чтения.

Память – это психический познавательный процесс запечатления, сохранения, и воспроизведения того, что человек ранее отражал, делал и переживал [6]. Протекание любого психического процесса обязательно предполагает удержание каждого данного его элемента для сцепления с последующими, поэтому память лежит в основе способностей человека, является условием приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Различают следующие виды памяти: по ведущему анализатору (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая), по предмету, материалу деятельности (двигательная, эмоциональная, образная, вербальная), по продолжительности запоминания (кратковременная, долговременная, оперативная), по форме психической активности (произвольная, непроизвольная), по семантической организации (неосмысленная, семантически организованная) [6].

Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи кроме речевых нарушений характерны: незрелость эмоционально-волевой сферы, низкая работоспособность, неустойчивость внимания, неспособность к запоминанию и актуализации имеющихся знаний, низкий уровень самоконтроля, снижение мотивации к учебной деятельности, нарушения памяти.

Нарушения памяти у учащихся с тяжелыми нарушениями речи зависят от речевого нарушения. Например, у детей с ринолалией зрительная память развита лучше, чем слуховая. Они хуже запоминают слова и предметы, значительно снижено логическое запоминание. Дети с дизартрией показывают более низкие результаты зрительной памяти, чем слуховой, что связано со слабостью пространственных представлений, проявляется при запоминании серии предметов, фигур (Е.Ф. Архипова) [1].

Дети с моторной алалией после первого воспроизведения (на слух) повторяют незначительное количество слов, при этом они могут повторять одно слово несколько раз или называть новые слова (парамнезия). Словесные парамнезии отражают неустойчивость речемыслительной системы. У детей с дизартрией парамнезии не наблюдаются. Вербальная память характеризуется значительными трудностями в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения информации, воспринятой на слух. Они испытывают затруднения в воспроизведении полного объема слов и удержании в памяти заданного порядка слов, так как объем вербальной памяти ограничен, снижена продуктивность запоминания, характерны ошибки в воспроизведении сочетаемые с уменьшением количества слов при заучивании и сползанием на ассоциативные комплексы [8]. У детей наблюдаются трудности при запоминании инструкций к заданиям, им сложно представить из каких компонентов состоит задание, и в какой последовательности его следует выполнять.

Вербальный материал, объединенный внутренними смысловыми связями (фразы, рассказы), запоминается легче, чем серии слов, не связанных между собой. Внутри смысловой информации играет роль фактор ее объема: фразы воспроизводятся лучше, чем рассказы [7].

В целом у детей с тяжелыми нарушениями речи уровень слуховой памяти снижается с ухудшением уровня речевого развития. Они медленнее ориентируются в условиях задачи, их результаты, по сравнению с нормой, ниже. Снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми, учащиеся часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Недостаточность опосредованной словесной памяти носит своеобразный речевой характер и первично связана с системным нарушением речи. При этом у детей данной категории остаются возможности смыслового, логического запоминания [7].

Развитие памяти обусловлено приобретением в ходе учебной деятельности различных способов запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Работая над развитием памяти, проводя специальные игры и упражнения, мониторинги и диагностики, возможно значительно повысить уровень запоминания материала, а, следовательно, и успеваемость у учащихся.

При проведении коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные различия в памяти, которые проявляются в следующем: в преобладании одного из видов памяти (зрительная и слуховая), что определяет способности обучающихся легче усваивать материал; в способности запоминать разные по силе раздражители («слабые» или «яркие»); в скорости перехода заучиваемого материала из кратковременной памяти в долговременную. От этих особенностей зависят объем, прочность и точность запоминаемого материала, который для всех обучающихся подается в одинаковой форме, а воспринимается и усваивается им по-разному.

Значительный коррекционный потенциал для развития памяти имеют уроки обучения грамоте и литературного чтения, в ходе которых ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью, регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание). Дети учатся опознавать и дифференцировать мнемические задачи, т.е. задачи запоминания (запомнить дословно, или запомнить суть, которую можно рассказать своими словами). А. В. Левин подчеркивает, что в ходе учебной деятельности на уроках чтения дети осмысливают материал, анализируют его, синтезируют, сравнивают с ранее прочитанным, пройденным материалом, и, как следствие, тренируют свою образную память, что очень важно для их умственного развития [5].

В период обучения грамоте А.В. Левин предлагает специальные задания, способствующие запоминанию букв:

- 1) Задания на восстановление буквы или букв по данным элементам.

Например, назвать буквы, обозначающие гласные или согласные (звонкие, глухие) звуки, в которые входит определенный элемент. В этом случае ученики, перебирая в голове буквы алфавита, которые они изучили, осуществляют их синтез по данному элементу и одновременно анализируют в соответствии с дополнительным условием.

- 2) Задания на выделение букв из других букв или рисунков. Например, какие буквы спрятались в буквах Б и Ж, какие буквы спрятались в рисунке.

- 3) Выкладывание букв пластилином на бумажной основе.
- 4) Конструирование букв из картонных элементов
- 5) Привлечение для работы с изучаемым звуком близкого словаря: слышится ли этот звук в их именах, фамилиях, в номере их дома, этажа, квартиры.

На уроках литературного чтения Д. Лапп [4] предлагает следующие способы запоминания текстов:

- 1) Чтение с ответами на вопросы (Что? Где? Когда?).

Это метод, который помогает улавливать основные идеи текстов, а также фильмов, мультфильмов и т.д. Нужно предложить детям ответить на простые вопросы: кто делает, что, когда, почему, где и как? При использовании этого метода не исчезает аспект какого-либо события, явления, описанного в тексте.

2) Метод ассоциации. Применение ассоциативного метода реализуется через систему упражнений. На уроках литературного чтения используется тематическая ассоциативная цепочка. Учащиеся выстраивают цепочку ассоциаций по заданной теме или добавляют пробелы в тематической цепочке. Например, тема «Весна». Дети выстраивают линейную цепочку ассоциаций: тепло, ручьи, трава, птицы, солнце, праздники, каникулы. Каждый ученик предлагает свое ассоциативное слово к заданной теме. Так же в работе используются задания восстановить пробелы в ассоциативной цепочке. Учитель задает первое и последнее слово, а дети должны восстановить середину. Например, первое слово «мелодия», а последнее «одуванчик». Дети восстанавливают цепочку: мелодия – вальс – легкость – ветер – полет – пушинки – одуванчик.

3) Организация материала в категории. Во время записи и во время получения информации следует использовать категории, которые облегчают поиск специфических воспоминаний. Например, предмет классифицируется по нескольким основным признакам (материал, размер, цвет, местонахождение, ценность). Если отнести подлежащую хранению информацию в определенную категорию, впоследствии будет легче извлечь нужный материал из памяти, обращаясь к означенной категории.

Таким образом, память является важным психическим процессом, ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи есть особенности памяти, обусловленные спецификой восприятия, переработки, сохранения и воспроизведения воспринимаемого материала. Для развития памяти можно использовать разные приемы, в том числе и на уроках чтения, они результативны тогда, когда подходят ребенку, адаптированы для него или задуманы, исходя из сложившегося жизненного опыта или приобретения знаний с данными о психологии памяти.

Abstract. Memory is an important mental process. Students with severe speech impairment have memory features due to the specifics of perception, processing, preservation and reproduction of perceived material. To develop memory, you can use different techniques, including in reading lessons.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 27 с.
2. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениям речи / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.

3. Калягин, В. А. Логопсихология / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
4. Лапп, Д. Улучшаем память в любом возрасте / Д. Лапп. – М. : Мир, 1993. – 42 с.
5. Левин, А. В. Развитие речи на уроках чтения / А. В. Левин. – М. : Просвещение, 1967. – 132 с.
6. Петровский, А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. М. : Психология, 1996. – 217 с.
7. Твардовская, А. А. Логопсихология. Конспект лекций / А. А. Твардовская. – М. : Казанский федеральный университет, 2014. – 45 с.
8. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.

УДК 376.37

Липская Б.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТИРОВКИ НА ПЛОСКОСТИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ В I КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Представлено содержание разработанной тетради, приведены примеры заданий.

В настоящее время проблема освоения окружающего пространства и ориентировки в нём приобретает особую актуальность, так как умение практически ориентироваться в пространстве и понимание пространственных отношений между окружающими предметами являются одними из важнейших условий успешного обучения в дальнейшем [1; 2; 3].

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил выделить следующие особенности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе: ошибки при показе частей собственного тела, а так же частей тела человека, который находится напротив, нарушение дифференциации правой и левой руки; трудности относительно взаимоотношений внешних объектов и тела (нахождении того или иного предмета, с использованием понятий «верх-низ», «спереди-сзади», «вправо-влево», «с какой стороны», метрические представления); сложности взаимоотношений между несколькими предметами, которые находятся в окружающем пространстве; неумение располагать объекты на плоскости листа по инструкции; значительные ошибки при употреблении предлогов (слов), которые обозначают взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной и вертикальной оси.

Цель статьи – описать разработанную рабочую тетрадь по формированию пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в I классе была разработана рабочая тетрадь. Задания,

представленные в рабочей тетради, соответствуют содержанию учебной программы по математике для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении, и направлены на формирование умения ориентироваться на плоскости листа.

Все задания рабочей тетради разработаны с опорой на содержание учебной программы по математике, что обеспечивает тесную взаимосвязь уроков и коррекционных занятий и позволяет в целом реализовать коррекционную направленность образовательного процесса учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Данная разработка позволяет повысить эффективность проведения коррекционных занятий с учащимися с тяжелыми нарушениями речи, так как обеспечивает повышение уровня овладения материалом, формирование интереса к изучению программного материала на уроках математики, развитие пространственных представлений учащихся в целом.

Задания, которые предложены в рабочей тетради, направлены на развитие: ориентировки на листе бумаги; логического мышления; мыслительных операций; воображения; зрительного восприятия; ориентировки во времени; мелкой моторики; умения дифференцировать предлоги (над, под, сверху, внизу, справа, слева, справа от, слева от); дифференцировать объекты по размеру, цвету, величине; сравнивать множества предметов по количеству. В рабочей тетради использовано большое количество наглядного иллюстрационного материала, способного привлечь внимание учащихся к выполнению предложенных заданий, повысить их интерес и мотивацию к учебной деятельности. Задания подобраны с учетом постепенного нарастания сложности. Кроме того, работа в тетради помогает лучше осмысливать речевой материал и позволяет предотвратить утомление учащихся. Учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося, допускается использование педагогом различных видов помощи, а также дифференцированных инструкций в процессе работы с тетрадью.

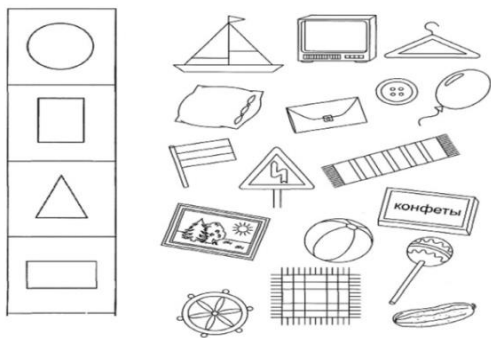
В рабочей тетради выделяются следующие направления работы:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие словесно-логического мышления;
- развитие ориентировки на плоскости.

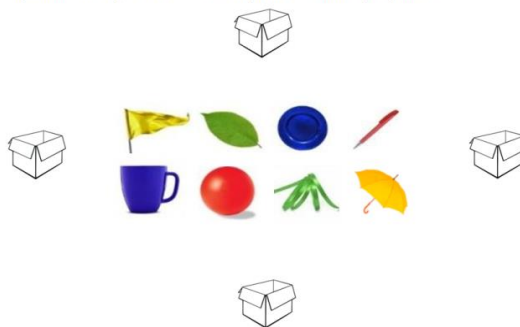
Для *развития зрительного восприятия* предлагаются следующие задания: соединять одинаковые по форме предметы; соединять предметы с их формой, с соответствующей фигурой в заданной стороне; обводить правильное расположение фигур по заданному образцу; выделять из предметов геометрические фигуры; переносить фигуры из одной стороны в другую, прослеживая за стрелкой; раскрашивать предметы в заданные цвета; штриховать фигуры, из которых состоит предмет; соединять предметы от большего к меньшему или от меньшего к большему; раскрашивать фигуры в заданные цвета, учитывая их размер; переносить фигуры из одной стороны в другую, уменьшая или увеличивая их; соединять фигуры по заданному параметру, отвлекаясь от других; обводить правильное расположение разноцветных фигур по заданному образцу; дорисовывать предметы соответствующей формы.

Приведем примеры упражнений из данного направления (рисунок 1).

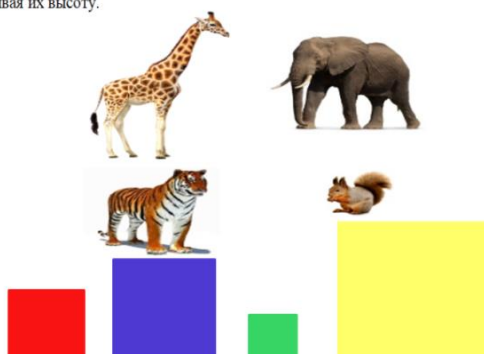
2. Соедини предметы справа с соответствующими фигурами слева.



1. Раскрась коробки в следующие цвета: синим – коробка сверху, желтым – коробка внизу, зеленым – коробка справа, красным – коробка слева. Соедини разноцветные предметы с соответствующей им по цвету коробкой.



20. Найди дом каждому животному. Соедини дома слева направо с животными, учитывая их высоту.



2. Раскрась большие квадраты и треугольники красным цветом, а маленькие – желтым.

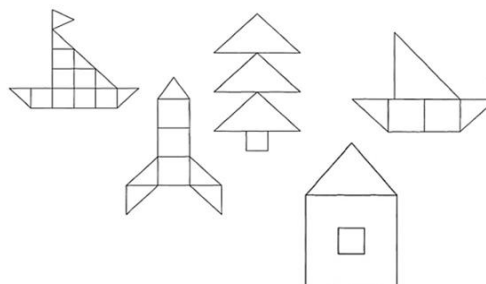
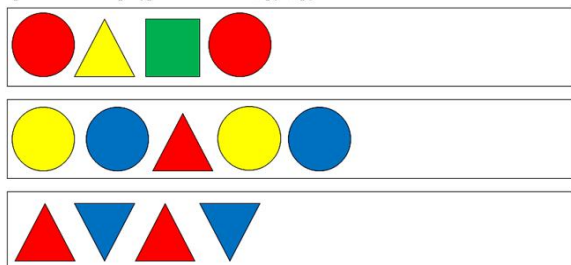


Рисунок 1 – Задания, направленные на развитие зрительного восприятия

Для развития словесно-логического мышления предлагались следующие задания: определять лишнюю фигуру в ряду, добавлять недостающую фигуру, соотносить фигуры с заданным цветом, продолжать заданную последовательность разноцветных фигур, находить места фигур заданного цвета среди других, распределение фигур по заданным параметрам.

Приведем примеры упражнений из данного направления (рисунок 2).

18. Продолжи заданную последовательность фигур слева направо. Назови расположение фигур относительно друг друга.



10. Определи, каких фигур не хватает в квадрате слева. Определи фигуры в соответствующее место.

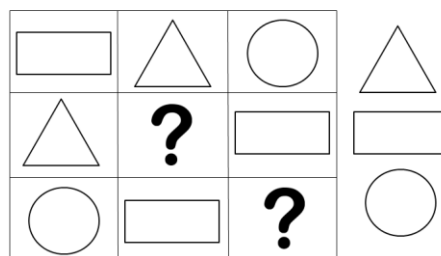


Рисунок 2 – Задания, направленные на развитие словесно-логического мышления

Для развития ориентировки на плоскости предлагались следующие задания: раскрашивать предметы в цвета, соответствующие заданному направлению; раскрашивать предметы в заданные цвета, учитывая их размер; переносить предметы из одной стороны в другую, увеличивая или уменьшая их размер; дорисовывать недостающий

предмет соответствующего размера; соединять предметы от большего к меньшему или от меньшего к большему в соответствующей стороне; раскрашивать только предметы заданного размера; раскрашивать предметы, расположенные выше или ниже; прочерчивать путь предмета, учитывая месторасположение относительно других; штриховать предметы в соответствии с их расположением; дорисовывать предметы, учитывая их пространственное расположение друг к другу; обводить контур предметов в заданные цвета, учитывая их расположение; перерисовывать предметы в заданную сторону, учитывая их длину; дорисовывать предметы соответствующей длины, учитывая пространственное расположение предложенного изображения; рисовать предметы заданной длины в предложенных местах; распределять предметы в соответствии с их размером; дорисовывать предметы с постепенным увеличением или уменьшением их количества; перерисовывать предметы, которых на изображении больше или меньше; обводить предметы соответствующего количества заданным цветом; дорисовывать или зачеркивать предметы для их равного количества; обводить предметы с заданным количеством; раскрашивать столько предметов, сколько их изображено на образце; соединять одинаковое количество предметов из одной стороны с предметами другой; перемещать предметы с одной стороны в другую для их уравнивания; обводить заданный предмет с учетом его расположения; отмечать и закрашивать картинки с изображением заданного предлога; соединять схемы предлогов с соответствующими картинками; размещать предметы на картинке в заданные места.

Приведем примеры упражнений из данного направления (рисунок 3).

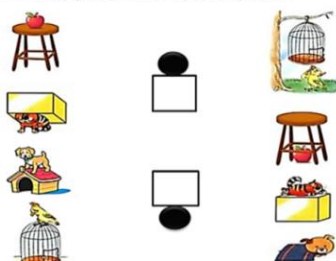
11. Слева посередине нарисуй мяч, ниже мяча – машину. Справа посередине нарисуй пирамидку, выше пирамидки – шар, ниже пирамидки цветок.



23. Распредели подарки в соответствии с размером медведя. Влево – большие предметы, вправо – маленькие.



5. Соедини схемы предлогов с соответствующими картинками.



7. Зачеркни лишнюю картинку в каждом ряду.



Рисунок 3 – Задания, направленные на развитие ориентировки на плоскости

Таким образом, использование данной разработки на коррекционных занятиях обеспечивает формирование у учащихся умения ориентироваться на плоскости, что в целом позволяет повысить эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений.

Abstract. The developed notebook on the formation of orientation on the plane takes into account the age and individual capabilities of students, includes multi-level tasks that contribute to increasing the level of formation of spatial representations in general.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.
3. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

УДК 376

Маркевич А.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлено содержание коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Описаны направления коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова.

Для успешного развития ребенка дошкольного возраста речевое развитие является одним из ведущих направлений работы не только учителя-дефектолога, но и воспитателя совместно с родителями. Речь в данном возрасте является не только средством коммуникации, но в большей степени средством познания окружающего мира и фундаментом для развития всех познавательных процессов в дальнейшем. Красивая и правильная речь ребенка помогает ему самовыражаться, быть уверенным при выполнении порученной ему работы, правильно выстраивать общение с окружающими его сверстниками и взрослыми.

Одним из важных компонентов речи является слоговая структура слова. Слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу; на усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре [1].

Среди разнообразных нарушений речи у детей дошкольного возраста одним из наиболее трудных для коррекции является нарушение слоговой структуры слов. Это нарушение речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава (нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или звуков). Чаще всего это незначительные трудности произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи, вплоть до грубых нарушений

при повторении ребенком двух- и трехсложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядность.

Нарушение слоговой структуры слова носит стойкий характер и может проявляться у ребенка на протяжении долгого времени, что вызывает вторичные нарушения в младшем школьном возрасте.

Проведенное нами исследование позволило выявить преобладание у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи низкого уровня сформированности слоговой структуры слова. В связи с этим было разработано содержание коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи – изложить направления коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были выделены направления коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова: развитие речеслухового восприятия, расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи и слоговой структуры слова.

Развитие речеслухового восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи направлено на формирование умений: различать на слух речевые и неречевые звуки, звуки по высоте и силе; определять направление звука; дифференцировать звуки и фонемы; определять позицию звука в слове; проводить анализ и синтез слогов, слов; воспроизводить по памяти предъявленный речевой материал. Данное направление предполагает использование заданий также на обогащение активного и пассивного словаря; накопление и уточнение слов, обозначающих предмет, действие предмета, их качества. Примером упражнения данного направления является упражнение «Один или много барабанов», направленное на развитие слухового восприятия, различение на слух звуков по количеству «один – много». Взрослый ударяет в барабан один или несколько раз так, чтобы ребенок это видел. После этого называет словами (или показывает соответствующее число пальцев), сколько прозвучало сигналов: один или много. При этом слово «один» можно говорить один раз, а слово «много» повторять несколько раз: «много-много-много». Чтобы ребенок лучше понял задание, педагог дает ему возможность самостоятельно ударять в барабан, а сам выполняет задание, показывая картинку с изображением то одного барабана, то с изображением нескольких барабанов (рисунок 1). После того, как ребенок понял разницу в количестве звуков и правильно показывает картинки, можно приступить к различению звуков только на слух — за спиной у ребенка.



Рисунок 1 – Дидактический материал к игре «Один или много барабанов»

Расширение словарного запаса у детей с тяжелыми нарушениями речи направлено на обогащение словарного запаса за счет обобщающих слов, антонимов и синонимов, названий профессий, животных, мебели, растений и т.д.; формирование умений выделять общий признак в ряде предметов; образовывать притяжательные прилагательные и образовывать глаголы при помощи приставок; подбирать прилагательные к существительным, глаголы к существительным; составлять предложения по картинке, серии картин, по действию, по опорным словам; составлять сравнительные конструкции.

Игра «Кто может совершать эти движения?» направлена на активизацию глагольного словаря детей. Взрослый, бросая мяч ребенку, называет глагол, а ребенок, возвращая мяч, называет существительное, подходящее к названному глаголу. Взрослый произносит глагол «идет», а ребенок подбирает существительные: «человек», «животное», «поезд», «дождь», «снег». По такому примеру продолжается игра: глагол «бежит» – существительные «человек», «животное», «ручей», «время»; глагол «летит» – существительные «птица», «бабочка», «стрекоза», «муха», «жук», «комар», «самолет»; глагол «плывет» – существительные «рыба», «кит», «дельфин», «лодка», «корабль» (рисунок 2).



Рисунок 2 – Дидактический материал к игре «Кто может совершать эти движения?»

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 мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. 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. Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии со слоговой структурой слова, звукопроизношением и познавательными процессами: восприятием, памятью, мышлением. Появление новых форм слова базируется на слоговом составе и способствует усложнению структуры предложения.

Развитие грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи направлено на формирование словоизменения и словообразования. Сюда относятся

формирование умения образовывать существительные в единственном и множественном числе, мужского и женского рода; формирование умения употреблять существительные в различных падежах; формирование умения образовывать уменьшительно-ласкательных форм существительных; формирование умения образовывать прилагательные от существительных; формирование умения образовывать глаголы при помощи приставок; формирование умения образовывать глаголы от существительных и звукоподражаний; формирование умения образовывать сложные слов и т.д.

Приведем пример игры для развития грамматического строя речи. Игра «Назови ласково и сделай маленьким» направлена на развитие умения образовывать имена существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Взрослый активизирует внимание и интерес ребенка словами: «У меня есть волшебная палочка. К чему бы она не прикоснулась, все становится маленьким: был шарф – стал шарфик». С опорой на предъявленные картинки, ребенок образовывает существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (рисунок 3).



Рисунок 3 – Дидактический материал к игре «Назови ласково и сделай маленьким»

Развитие слоговой структуры слова у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи является одним из приоритетных направлений коррекционно-педагогической работы. В рамках данного направления ведется работа над подвижностью артикуляторной моторики, слогами различной слоговой сложности, над формированием умения произносить слова различной слоговой сложности изолированно и в спонтанной речи.

Приведем комплекс музыкально-ритмических упражнений, направленный на развитие подвижности артикуляторной моторики и четкое, последовательное чередование движений языка. Ребенок выполняет четко и последовательно сначала задание «Молоточек», где кончиком языка бьет по верхним зубкам имитируя удары молотка, затем – «Сорвали грибок», при котором присасывает язычок к нёбу и не отрывая его, расслабляет, после, выполняет задание «Лошадка», при котором язычок присасывает к нёбу и отпускает, имитируя лошадку.

Упражнение «Хлопай, повторяй» направлено на изолированное произнесение слогов с стечением согласных в определенной последовательности под песенку:

*Хлопай, хлопай поскорей,
Хлопай, хлопай веселей,
Хлопай, хлопай не зевай
Вместе хлопай, повторяй.*

Взрослый пропевает песенку, активизируя внимание и интерес ребенка, а затем, ритмично повторяет слоги со стечением согласных в определенной последовательности под музыкальное сопровождение (ска-вно-сту, арт-овн-ыст, кну-гла-тра, уст-акр-ынк). Ребенок должен услышать и повторить последовательность четко и правильно совместно с хлопанием в ладоши.

Использование данных направлений в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи позволит создать основу для формирования слоговой структуры слова и обеспечит формирование речи детей.

Список литературы

1. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Электронный ресурс] / А. К. Маркова // Педагогическая библиотека: школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : АПН РСФСР, 1961 – С. 59–70. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/4/0055/4-0055-1.shtml>. – Дата доступа: 11.10.2022.

УДК 376.42

Мерзликина А.А., Назаркина Ю.В.

МПГУ, г. Москва, Россия

Научный руководитель: Т.С. Никандрова, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ЛИЧНОГО РЕЙТИНГА КАК ЭЛЕМЕНТА ИГРОФИКАЦИИ

Аннотация. В статье освещается проблема регулирования поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках математики. Представлен опыт использования личного рейтинга ученика в рамках игрофикации образовательного процесса и его положительные результаты.

Процесс образования не стоит на месте: движется в ногу со временем, претерпевает изменения. В настоящее время очень активно в образовательном процессе используются информационные технологии. Это касается не только обучения детей в ситуации нормального развития, но и детей с отклоняющимся развитием. Внедряемые в образовательный процесс информационные технологии позволяют педагогам изобретать новые методы обучения.

В связи с особенностями развития высших психических функций дети с интеллектуальными нарушениями больше нуждаются в особых методах, средствах и приемах обучения, чем остальные. К таким особенностям можно отнести: фрагментарность восприятия, нарушение концентрации внимания, трудность использования словесно-логической формы мышления, абстрагирования, малый объем памяти и преобладание механических способов заучивания и др. [2].

В настоящее время широко распространены компьютерные игры. Почти каждый ребенок любит играть и знает, как это делать. Очень часто дети отдают предпочтение компьютерным играм, а не образованию, поскольку этот процесс для них является более

интересным и понятным. Чтобы вернуть интерес ребенка к обучению, необходимо включить в образование элементы игры. Этот процесс называется игрофикацией.

Для грамотной игрофикации процесса образования для начала необходимо разобраться, из чего состоит игра. Основными составляющими игры являются [1]:

- 1) сюжетная линия игры;
- 2) персонажи (главные и второстепенные);
- 3) локации игры (место событий и действий персонажей);
- 4) игровые уровни;
- 5) игровые задания;
- 6) личный рейтинг персонажа;
- 7) награды.

Успешность прохождения игры зависит от персонажа и его личного рейтинга. В зависимости от того, насколько «прокачен» тот или иной навык персонажа, могут меняться (усложняться или упрощаться) игровые уровни и задания на них.

В рамках игрофикации возможно использовать разные формы рейтинга. Это могут быть:

- «таблица успешности», в которой отражены результаты всех игроков по различным критериям (в такой таблице легко провести сравнение игроков);
- «дневник персонажа», в котором отражаются личные достижения обучающегося (в таком дневнике отслеживается прогресс каждого отдельного ученика).
- «рейтинговая прямая», в которой отражаются успехи всех игроков относительно одной прямой, отображающей общее количество набранных очков.

Также можно использовать гибридные формы личного рейтинга персонажа, сочетая формы, указанные выше.

Рейтинг выполняет сразу несколько функций в игре. Во-первых, рейтинг помогает обучающемуся оценивать свои возможности, а также свое поведение и деятельность на уроках, в связи с чем устанавливается адекватная самооценка и уровень притязаний школьников, что также очень важно для развития личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Во-вторых, помогает сравнивать себя с окружающими, что позволяет развивать навык анализа ситуации. В-третьих, такая система позволяет учителю легче оценивать работу обучающихся на занятии, лучше видеть пробелы в знаниях, а также качественнее осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в классе.

Рейтинг также можно использовать в качестве механизма развития волевой регуляции поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках. Часто на уроках математики, поскольку материал является сложным для детей, наблюдается негативизм, отказ от выполнения заданий, рассеянность, нежелание подчиняться требованиям дисциплины на уроке (разговоры с одноклассниками, выполнение действий, не относящихся к уроку).

Благодаря рейтингу учитель имеет возможность более качественно оценить работу на уроке и поощрить правильные модели поведения. Активность, старательность, прилежное поведение, сообразительность – все это отмечается в личном рейтинге и позволяет наглядно отразить результат работы самого обучающегося на уроке.

Отдельно хочется отметить, что важной составляющей является визуальность рейтинга. Наглядное отображение прогресса помогает ребенку лучше понимать его успешность и продвижение не только относительно себя, но и других обучающихся. Кроме того, показатели в рейтинге могут стимулировать ребенка к достижению большего успеха: удовлетворение от собственного прогресса побуждает школьника к новым достижениям.

Визуализация личного успеха в рейтинге позволяет создать соревновательный момент, в котором дети будут стремиться проявлять положительную активность на занятии. Умелое использование игрового рейтинга позволит учителю также создавать ситуацию успеха для некоторых обучающихся и поддерживать соревновательный момент для всего класса.

Для проверки нашей гипотезы, заключающейся в том, что личный рейтинг обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе игрофикации позволит регулировать поведение на уроке математики, мы провели исследование.

Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения города Москвы «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 73» в IV классе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. В период первого полугодия на уроках математики применялась игрофикация.

До начала процесса игрофикации уроков математики было проведено несколько традиционных уроков. На этих уроках отмечалась незаинтересованность детей в деятельности на уроке, повлекшая за собой несоблюдение правил поведения на уроке (повышенную отвлекаемость, выкрикивание ответов, разговоры с одноклассниками, отказ от выполнения заданий в тетради и у доски). Кроме того, в конце занятия при выставлении отметок учителем обучающиеся не интересовались своими результатами и не дослушивали речь учителя.

Сюжет игровых уроков заключался в путешествии учеников по заколдованному лесу вместе с белкой и енотом. Обучающиеся помогали различным жителям леса решать математические примеры и задачи, чтобы снять заклятие Кикиморы.

В начале проведения игровых уроков мы познакомили обучающихся с рейтинговой системой, которую предъявили в виде дневников лесной школы. В конце каждого урока белка награждала детей «оценками». В качестве оценок использовались наклейки:

- наклейка-гриб (выдавалась обучающемуся, который проявил активность при выполнении учебных заданий на уроке);
- наклейка-желудь (выдавалась обучающемуся, который проявил особую старательность при выполнении заданий);
- наклейка-каштан (выдавалась обучающемуся, который аккуратно выполнял все задания на уроке: в тетради и у доски);
- наклейка-лист (выдавалась обучающемуся, который прилежно вел себя на протяжении всего занятия).

За один урок обучающиеся могли получить несколько видов наклеек в зависимости от их поведения на уроке.

Спустя несколько занятий наблюдался определенный прогресс: обучающиеся стали ждать окончания урока и подведения итогов с оглашением личных результатов, а на

переменах перед занятием проверять личный прогресс в своих дневниках. Также на уроке учитель стал делать гораздо меньше замечаний, касающихся поведения обучающихся.

В конце исследования было отмечено качественное изменение поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках математики:

1) на переменах обучающиеся проверяли личный прогресс перед уроком и после него, обращаясь к дневникам, что свидетельствует о большей заинтересованности учеников в оценке их деятельности и поведения учителем;

2) на занятиях стали более сдержанными, появился навык самоконтроля – это позволяет судить о развитии волевых качеств обучающихся и, как следствие, их волевой регуляции;

3) активность на уроке повысилась, вовлеченность в учебный материал стала проявляться более явно;

4) обучающиеся стали обращать внимание на те показатели поведения на уроке, которые у них были оценены ниже, чем остальные, в связи с чем наиболее активные дети также стремились более аккуратно выполнять записи в тетради, а наиболее стеснительные, но спокойные дети старались больше выходить к доске и отвечать на уроке.

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что с помощью личного рейтинга в процессе игрофикации можно эффективно развивать волевою регуляцию поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями и стимулировать их к активной деятельности на уроках математики.

Abstract. The article reveals the problem of regulating the behavior of students with intellectual disabilities in mathematics lessons. The experience of using a student's personal rating in the framework of the gamification of the educational process and its positive results are presented.

Список литературы

1. Мерзликина, А. А. Проектирование интерактивных уроков для детей с интеллектуальными нарушениями / А. А. Мерзликина, Ю. В. Назаркина // Специальная педагогика : профессиональный дебют : материалы VI Междунар. студ. конф., г. Минск, 19 апр. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2022. – С. 234 – 237.

2. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образов. / Л. М. Шипицына [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2014. – 224 с.

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выделены направления коррекционно-педагогической работы по формированию лексико-грамматического строя речи.

Одной из важнейших функций человека является речь. Она свойственна всем людям и проявляет себя в саморазвитии, импонирует к познанию культуры, построению личности (посредством общения с другими личностями) [7]. Язык и речь выполняют одну из главных функций общения, способствуют развитию мышления, формированию речевых связей, самоорганизации, поведению ребенка. Поэтому развитие речи детей дошкольного возраста должно осуществляться своевременно.

В основе трудностей, которые испытывают дети с нарушениями речи при усвоении программы в учреждении дошкольного образования, зачастую лежит недостаточный уровень развития речи, который во многом зависит от объема и качества словарного запаса. Формирование лексики играет большую роль в развитии познавательной деятельности детей дошкольного возраста, поскольку слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Недостаточность словарного запаса приводит к трудностям использования грамматической стороны речи и обедняет в целом саму речь.

Особенно остро стоит проблема формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). При ОНР формирование и развитие лексико-грамматического строя речи осуществляется неравномерно. Например, активный и пассивный словарь у детей усваивается более эффективно, чем грамматические значения. Это можно объяснить тем, что грамматическая система языка организована на базе большого количества языковых правил.

В большинстве случаев такие грамматические формы, как словоизменение и словообразование, развиваются у детей с ОНР в таком же порядке, что и при нормальном речевом развитии. У детей данной категории в дошкольном возрасте гораздо медленнее развивается грамматический строй речи, нарушается процесс развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов. Также у детей с ОНР искажена картина общего речевого развития [6, с. 32].

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР по причине нарушения формирования и развития лексико-грамматического строя речи отмечается большое количество морфологических аграмматизмов. Суть данных аграмматизмов, как правило, заключается в сложностях определения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом [3, с. 58].

Особенности развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР были изучены Н.С. Жуковой [1], В.А. Ковшиковым [2],

Е.Ф. Собонович [6], Т.Б. Филичевой [8] и др. Исследователи установили следующие особенности сочетания детьми с ОНР слов в предложении: неверно применяют родовые, числовые, падежные окончания имен существительных, а также имен прилагательных, родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени; неверно употребляют падежные и родовые окончания количественных числительных; делают ошибки в согласовании глагола с именами существительными и местоимениями; неправильно используют предложно-падежные конструкции. Яркой особенностью детей старшего дошкольного возраста с ОНР является то, что у них присутствует большая зависимость от лексической семантики, степени известности слова, от звуко-слоговой структуры слова, а также от типа предложения.

По мнению А.В. Ястребова, Л.Ф. Спировой, Т.П. Бессоновой [9], преодоление общего недоразвития речи осуществляется путем использования поэтапной системы формирования речи. В основе коррекционного обучения лежит программа, которая предусматривает:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных нарушений;
- развитие речи с опорой на онтогенез. При этом важно учитывать объективные и субъективные условия формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого нарушения и обусловленных им недостатков в психическом развитии детей;
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка. Здесь имеется в виду, что развитие фонематического восприятия формирует базу для грамматической и морфологической систем словообразования и словоизменения;
- дифференцированный подход к логопедической работе с детьми с ОНР, предполагающий опору при проведении коррекционной работы на анализ структуры нарушения;
- связь речи с другими сторонами психического развития, раскрывающая формирование различных компонентов речи в зависимости от состояния других процессов психики [9].

В основу работы должны быть положены следующие принципы:

- природосообразности: коррекционно-педагогическая работа строится с учетом особенностей детей;
- наглядности: использование наглядного дидактического материала в процессе использования развивающих заданий;
- доступности: все инструкции к заданиям и предлагаемая помощь должны быть сказаны доступным языком;
- взаимное уважение и толерантность во взаимодействии всех участников обучения, индивидуальный подход к каждому ребенку;
- систематичности и последовательности;
- системности: в процессе диагностики надо изучать активный и пассивный словарь, правильность грамматического оформления речи, состояние просодики, звукопроизношения, состояния развития общей, мелкой и крупной моторики, а также степени развития фонетико-фонематического компонента языка. Анализ данных результатов позволит определить содержание коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа предполагает реализацию двух направлений: развитие лексической стороны речи и развитие грамматической стороны речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова описывают методы логопедической работы по развитию лексического строя речи у детей. По мнению авторов, при проведении логопедической работы по развитию лексики педагог должен расширять словарь ребенка параллельно с расширением его представлений об окружающем его мире, учитывать формирование восприятия, мышления, внимания, памяти; уточнять значения всех неизвестных для детей слов; формировать сематическую структуру слова в единстве всех его основных компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального); активизировать у детей словарь, совершенствовать процессы поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [3].

Работа по увеличению словаря детей должна соответствовать программе учреждения дошкольного образования, их возрасту, особенностям детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Эффективное пополнение словаря происходит путем формирования смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний на материале имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий и дальнейшего использования их в самостоятельной речи. Педагог решает задачи по расширению объема словаря, формированию смысловой значимости слова, развитию лексической системности и семантических полей, развитию словообразования, уточнению грамматического значения слова. Главное в работе над лексической стороной речи поставить задачи, вести работу поэтапно с использованием определенных методов и приемов.

Для развития лексической стороны речи у детей с ОНР целесообразно использовать игры на развитие словаря синонимов («Как сказать?», «Конкурс слов – сравнений», «Подбери правильное слово») и антонимов («Добавь словечко», «Сравни слова», «Попробуй сказать наоборот?»), формирование атрибутивного словаря («Скажи, какое здесь лишнее слово», «Загадки», ответы на вопросы: «Какой?», «Какая?», «Какое?», «Какие?»), расширение пассивного словаря существительных (проговаривание названий предмета, создание ситуации поиска исчезнувшего предмета) и т.д.

Работу по усвоению глаголов нужно проводить последовательно. Начинать следует с введения в речь глаголов, обозначающих движение, состояния человека, животных, далее по темам: «Кто (или что) какие звуки издает? Кто что делает?» (параллельно с уточнением названий профессий людей). Отдельное внимание необходимо уделять закреплению прилагательных и глаголов в контексте (словосочетаниях, предположениях, тексте). Работая над предлогами в предложениях, основной задачей является: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Дети с нарушениями речи опускают предлоги или воспринимают их как часть слова. Здесь важно для ребенка понять, что предлог – хоть и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом.

У детей с ОНР формирование грамматического строя речи происходит с более выраженными трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено большей абстрактностью грамматических значений, по сравнению с лексическими, а также тем, что грамматическая система языка организована на основе

большого количества языковых правил. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР обычно в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Процесс овладения грамматическим строем речи детьми данной категории характеризуется более медленным темпом, дисгармонией развития морфолого-синтаксической системы языка, семантических компонентов, искажением общей картины речевого развития.

При коррекции грамматического строя речи у детей с ОНР следует проводить такие игры, как: «Что продается в магазине?» (дифференциация имен существительных единственного и множественного числа); «Помоги фермеру убрать урожай», «У нас в саду», «Выбери нужное слова» (закрепление формы винительного падежа существительных); «Тут чего-то не хватает» (закрепление формы родительного падежа существительных); «Собери все необходимые предметы» (закрепление формы дательного падежа имени существительного); «Папины инструменты» (закрепление формы существительного в творительном падеже) [5].

Следует отметить, что проведение специальных коррекционных мероприятий по развитию лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должно проводиться в системе.

Abstract. This article considers the problem of the formation of the lexical and grammatical structure of speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The directions of correctional and pedagogical work on its formation are also highlighted.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева – М. : ЭКСМО, 2011. – 320 с.
2. Ковшиков, В. А. Психолингвистика: теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков. – М. : АСТ, Астрель. 2017. – 24 с.
3. 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.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – М. : Астрель, 2017. – 192 с.
5. Никашина, Н. А. Формирование речи и ее недоразвитие / Н. А. Никашина. – М. : Сфера, 2014. – 275 с.
6. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2014. – 400 с.
7. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
8. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2015. – 381 с.
9. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – 2-е изд. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности зрительного восприятия учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Автор рассматривает приемы развития зрительного восприятия у данной категории учащихся на уроках изобразительного искусства.

Зрительное восприятие – это множество процессов, которые обеспечивают построения зрительного образа окружающего мира, в процессе этой работы которой осуществляется анализ большого количества раздражителей для глаз [1]. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у детей с речевыми нарушениями данная психическая функция отстает в своем развитии от нормы и имеет недостаточную сформированность целостного образа предмета. Исследования показывают, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления) [2]. Дети с общим недоразвитием речи воспринимают образ предмета в более сложных условиях с некоторыми трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания [1]. Увеличивается также число ошибок опознания при уменьшении количества информативных признаков предметов. Имеют место и нарушения зрительного восприятия детей с недоразвитием речи, которые носят схематический характер, в рисунках отсутствует выделение существенных индивидуальных признаков предмета при сохранении обобщенных категориальных признаков [3]. При этом степень выраженности нарушений зрительного гнозиса коррелирует со степенью выраженности речевых расстройств. Также отмечаются нарушения зрительных предметных образов, что проявляется в бедности, недифференцированности образов, инертности и непрочности зрительных следов, отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Цель статьи – рассмотреть особенности зрительного восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и раскрыть процесс развития зрительного восприятия на уроках изобразительного искусства.

Изобразительное искусство, выступая как специфическое образное средство познания действительности, имеет огромное значение для умственного воспитания ребенка, развития ВПФ, в том числе и зрительного восприятия. Самостоятельное вычленение свойств предметов и признаков детям с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) не всегда доступно. Восприятие же окружающего мира для его реального отображения требует целенаправленности и осознанности. Чтобы овладеть анализирующими способностями, дети должны научиться видеть и понимать окружающее. Для формирования таких умений надо дать детям возможность всесторонне пронаблюдать, обследовать предмет с помощью всех анализаторов, так как это помогает уточнить образ. Объединение всех сенсорных

функций в процессе обследования объекта дает более полное представление о форме контура и объема предмета, цвета и структуры поверхности, размера предмета и его составных деталей и др. Таким образом воспитывается способность видеть отдельные свойства в предмете и объединять их в целостный образ. Зрительные образы, как и любые психологические образы, имеют сложное строение. Они включают два уровня отражения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений. Как показывают исследования, формирование любого уровня зрительного отражения детей с ТНР нарушено. Кратко характеризуя основные нарушения, отметим, что зрительные образы у таких детей объединенные, часто деформированные и неустойчивые. На уроках изобразительного искусства дети испытывают трудности в выделении в объекте составляющих частей, пропорций, своеобразного строения, часто «упускают» важные детали (например, винтик у ручных часов, не всегда достаточно распознают цвет и цветовые оттенки). В процессе узнавания объектов и явлений, знакомых по прошлому опыту, проявляется обобщенное узнавание, отождествление предметов, искаженность и неадекватность представлений об окружающей действительности [2].

Большое значение в обучении продуктивной деятельности придается обследованию предлагаемых объектов, которое предполагает участие различных анализаторов. Это незаменимый прием в познании, который способствует формированию правильного восприятия и отображения, реально существующих объектов в различных вариантах (плоскостном, объемном). Специфическое построение обследования объекта, подкрепленное словом, следует включать в различные виды изобразительной деятельности. Специфика построения обследования предмета состоит в том, что зрительное и тактильное восприятие объекта должно целенаправленно и максимально комментироваться речью педагога. Формирование способности сравнивать на уроках изобразительного искусства, помогает детям осознать действия с различными предметами, обратить внимание на различные признаки предметов, выполнять различные действия, строить противопоставленную речь. Важно помнить, что содержание вопросов должно иметь наглядную опору и соответствовать сопутствующей деятельности. Вопросы по существу данной деятельности способствуют решению изобразительных задач. В коррекционных целях следует использовать выполнение работы небольшими частями. Такое деление способствует переключению видов деятельности, повышая их работоспособность, отсрочивая утомление, помогая вовремя включиться в деятельность, нормализуя темп работы. В свою очередь позволяет обеспечивать чередование объяснения с выполнением работы. Специфика построения такого занятия определяется особенностями детей с ТНР – их быстрой утомляемостью, отвлекаемостью. Чередование объяснения с выполнением работы решает еще и коррекционно-воспитательные задачи: воспитание выдержки, включение в деятельность, ее темп. Однако практика показывает, что при целенаправленной и системной работе на уроках изобразительного искусства недостаточность зрительного и зрительно-пространственного восприятия можно значительно уменьшить. Эта работа подчинена решению следующих задач:

- формирование адекватных зрительных образов предметов, объектов и явлений окружающей действительности, их положение в пространстве;
- расширение объема, точности и полноты зрительных восприятий и зрительной памяти;

- формирование умений наблюдать за объектом, в том числе за движущимися, зрительно обследовать его;
- совершенство зрительно-двигательной координации;
- формирование навыков вербального описания зрительно воспринимаемых предметов и объектов, их свойств, явлений действительности [3].

Индивидуальные возможности развития зрительного восприятия и зрительной памяти во многом определяют характер коррекционной работы с детьми. На уроках изобразительного искусства большой эффект дает использование упражнений по закреплению умения воспринимать форму предметов и их элементы, цвета предметов, их величину, высоту, длину, ширину. Наиболее доступными для восприятия учащихся являются реальные предметы и их изображения, знаки и символы. В последнюю очередь используются материалы с наложенным, зашумленным, недорисованным изображением. В процессе развития зрительного восприятия необходимо варьировать наглядный материал (объемные и плоскостные предметы, их контуры, изображения) по форме, размеру, яркости, цвету, контрасту пособий. Это будет способствовать произвольности зрительной фиксации на предмете, более полному и точному его пониманию, прослеживанию взглядом траектории движения, правильному определению пространственных ориентировок. При демонстрации цветных изображений желательно, чтобы были использованы яркие, насыщенные, контрастные, чистые, натуральные цвета (помидор – красный, огурец – зеленый и т.д.). При показе дидактического материала и наглядных средств учитываются не только их размеры и цвета, но и контрастность фона, на котором они находятся, и расстояние или удаленность демонстрируемых предметов. При подборе материалов для занятий должны учитываться трудности, вызванные нарушением зрительно-моторной координации и восприятия пространства: трудности перешифровки зрительного материала с вертикальной плоскости на горизонтальную (доска – тетрадь), возможную зеркальность восприятия или воспроизведение детьми. Детям-левшам, например, нельзя давать образец письма в начале строки, так как при написании они закрывают его рукой. Зрительный материал должен подбираться с нарастанием сложности: постепенное уменьшение размера изображений, увеличение количества объектов, появление зашумленности фона, пересекающихся объектов.

Рассмотрим варианты заданий для развития зрительного восприятия на уроках изобразительного искусства [3]:

1) Наложение изображения

Ребенку предъявляют 3–5 контурных изображений (предметов, геометрических фигур, букв, цифр), наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.

2) Спрятанные изображения

Предъявляются фигуры, состоящие из элементов букв, геометрических фигур. Необходимо найти все «спрятанные» изображения.

3) Зашумленные изображения

Предъявляются контурные изображения предметов, геометрических фигур, цифр, букв, которые «зашумлены», подчеркнуты линиями различной конфигурации. Требуется их опознать и назвать.

4) Точечные изображения

Предъявляются изображения предметов, геометрических фигур, буквы, цифры, выполненные в виде точек. Необходимо соединить точки и назвать изображение.

5) Перевернутые изображения

Предъявляются схематические изображения предметов, букв, цифр, повернутые на 180 градусов и требуется назвать их.

6) Сложи узор

Сложить такой узор, какой предложен педагогом, а также составить различные узоры из кубиков Коса и Никитина.

Одним из эффективных средств, способствующих улучшению качества навыков рисования, развитию зрительного восприятия является рисование по трафаретам, обводка по силуэту и контуру [3]. Для формирования навыков сличения предметов и чтения изображений используется обводка по контуру, силуэту, трафарету.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей с ТНР значительно страдает зрительное восприятие, а развитие данной функции может проходить на уроках изобразительного искусства. В процессе осуществления изобразительной деятельности, дети не только развивают свои творческие способности, но и совершенствуют функцию зрительного восприятия.

Abstract. Thus, it can be concluded that visual perception suffers significantly in children with TNR, and the development of this function can take place in art lessons. In the process of performing visual activities, children not only develop their creative abilities, but also improve the function of visual perception.

Список литературы

1. Бетелева, Т. Г. Нейрофизиологические механизмы зрительного восприятия / Т. Г. Бетелева. – М. : Наука, 1993. – 175 с.
2. Забазлай, Е. Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Е. Н. Забазлай // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 33–39.
3. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия / Л. И. Плаксина. – М. : ВОС, 1985. – 105 с.

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

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

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ ПО ОПОРНЫМ СХЕМАМ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Формирование навыка рассказывания, а также развитие речи в целом, подчинено определенным закономерностям и проходит определенные этапы. Уже в младшем дошкольном возрасте дети с нормальным психофизическим развитием могут составлять свои первые рассказы и сказки на основе ранее услышанных текстов. К старшему дошкольному возрасту, дети уже могут составить небольшой сюжетный или описательный рассказ по предложенной теме с использованием образца взрослого, но при этом может достигать высокого уровня только под воздействием целенаправленного обучения. Становление связной речи у детей со стертой дизартрией осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями.

На сегодняшний день отмечается резкий рост количества детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями, одним из них является дизартрия. Данная речевая патология рассматривается как сложный процесс центрально-органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при стертой дизартрии, отмечается, что фонетические нарушения являются распространенными, имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Эти нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической), затрудняют процесс школьного обучения, снижают его эффективность [1].

В целом, можно отметить, что дети со стертой формой дизартрии – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи.

В результате комплексного подхода к развитию связной устной речи можно достичь хороших результатов коррекционной работы. Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатина и другие разработали методическую основу коррекционной работы, направленной на развитие речи детей с дизартрическими расстройствами. Значимую роль в процессе обучения дошкольников со стертой дизартрией по составлению рассказов играют средства наглядности, на что указывают методические рекомендации. В коррекционной работе с учащимися по развитию связной устной речи рекомендуется использовать картинки, серии картин, опорные схемы и пр. [3].

Данная разновидность работы над связной речью дает возможность обучить ребенка выстраивать сюжетную линию, способствует формированию и закреплению представлений о композиции высказывания, поиску образных лексических средств. Развитие у дошкольников со стертой дизартрией монологической речи, а также обучение данной категории детей построению рассказов является одной из важных задач логопеда, которую

ставит перед собой логопед, руководствуясь действующими программно-методическими материалами.

Совершенствование речи, связанной с составлением рассказов, обеспечивается в процессе обучения, которое имеет целенаправленный характер. Тем не менее, вопросы обучения дошкольников со стертой дизартрии составлению рассказов с помощью опорных схем недостаточно освещены в теории и практике логопедии.

Рассмотрим развитие умения составления рассказов по опорным схемам у дошкольников в онтогенезе.

Анализ литературы показал, что на протяжении третьего-четвертого года жизни у ребенка происходит усложнение речевых навыков, совершенствуется их грамматический строй. Теперь ребенок может из готовых фраз составить рассказ, сказку. Это одно из важных проявлений развития мыслительно-речевой деятельности ребенка. Первые сказки детей в возрасте около трех лет очень просты и коротки – всего несколько фраз, эти фразы взяты из какой-нибудь хорошо усвоенной сказки [2].

Пятый год жизни считается периодом высокой речевой активности, т.к. в это время происходит наиболее интенсивное развитие всех сторон речи. Ребенок овладевает навыками составления описательных рассказов в возраст 4–5 лет. В этом возрасте осуществляется переход от ситуативной речи к контекстной речи.

Дети постепенно овладевают способностью адаптировать свою речь к условиям общения. Замечено, что с 4–5 лет дети говорят с младшими по возрасту детьми более короткими фразами, чем с погодками или со взрослыми. Одно из первых лингвистических открытий, которое совершает любой ребенок, овладевающий родным языком, – тот факт, что все предметы имеют имена. Многие дети начинают в это время задавать вопросы о том, как называется тот или иной предмет. Дети способны составлять рассказы по игрушкам, картинкам. Описательные рассказы детей 4–5 лет характеризуются непоследовательностью – дети еще не знают, как начать и закончить высказывание, могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя только местоимения (у нее, он). При составлении описательных рассказов дети в этом возрасте в основном используют простые предложения. В дошкольном возрасте осуществляется переход развития речи от практического опыта. Развивается планирующая функция речи. Речь, становится контекстной, монологической. Детей учат различным типам рассказов, например, составлять описание, повествование. Дети учатся рассуждать, опираясь на определенный наглядный материал (игрушки, картины, схемы, а также без него). С каждым годом синтаксическая структура рассказов усложняется. На совершенствование навыка составления рассказов у детей среднего дошкольного возраста большое воздействие оказывает развитие словаря. У детей возникают первые обобщения, выводы, умозаключения. Тем не менее, их рассказы обычно копируют образец взрослого. Ребенок 4–5 лет еще не может отличить главного от второстепенного.

В среднем дошкольном возрасте ребенок не только может воспринимать, но и пробует самостоятельно использовать различные прилагательные, описывая предметы вокруг, игрушки, одежду, а также наречия для того, чтобы определить время, пространственные отношения. Ребенок уже может сделать некоторые выводы путем обобщения, сравнения. Дети начинают употреблять простые распространенные (основная форма высказывания на 4 году жизни) и сложные предложения. Дети на 5 году жизни пользуются

сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями достаточно свободно, объединяя их в короткие рассказы. На данном этапе дети овладевают связной речью, составляют рассказы и пересказы, что свидетельствует об успешном овладении монологической речью. Кроме того, это говорит и том, что у ребенка появляется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Рассказ детей среднего дошкольного возраста характеризуется короткими неполными фразами. В рассказах детей среднего дошкольного возраста находят свое отражение возможности ребенка устанавливать некоторые связи, закономерности, зависимости между предметами, явлениями. К старшему дошкольному возрасту, дети уже могут составить небольшой сюжетный или описательный рассказ по предложенной теме с использованием образца взрослого [4].

Активное развитие навыка рассказывания у дошкольников существенно развивается в старшем дошкольном возрасте. В этот период особенно развивается мышление, воображение детей, в связи, с чем дети учатся делать выводы, анализировать. Развитие мышления оказывает положительное влияние на развитие речевой деятельности старших дошкольников, например, у детей формируется навык вычленения наиболее существенных фактов в предметах или явлениях в процессе рассказывания. Они делают развернутый и полный анализ явлений и предметов.

Дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием правильно пользуются в рассказах различными грамматическими формами и категориями. Им несложно образовывать слова посредством родительного, творительного падежей, правильно использовать несколько предлогов, числительных. Словарь расширяется за счет перехода многих слов из пассивного в активный словарь. В этом возрасте дети используют речевые конструкции, с помощью которых ребенок разясняет причину и следствие чего-либо. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать навыками продуцирования описательных рассказов. Данный факт обусловлен тем, что к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический и синтаксический строй родного языка. Продуцирование полноценных описательных рассказов детьми становится возможным не только с появлением у них качественных, относительных, притяжательных имен прилагательных, но и в связи с совершенствованием регулирующей, планирующей функцией речи.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) дети активно участвуют в беседе, дают развернутые ответы на вопросы, могут правильно формулировать вопросы. Им становятся доступны описание, повествование, рассуждение с опорой на наглядный материал. Их описательные рассказы состоят в среднем из 7 предложений (28-ми слов). Помимо этого, старшие дошкольники могут составлять описательные рассказы, используя специальные мнемотаблицы – картинки с изображениями, напоминающими детям о том, какие стороны описываемого предмета следует описать. Также в этом возрасте становится доступным составление рассказов без опоры на наглядный материал, посредством памяти и применяя воображение [5].

Таким образом, следует отметить, что развитие речи и навык составления рассказов представляет собой сложный и многообразный процесс, в котором участвуют высшие психические функции. Овладение звукопроизношением, слоговой структурой слов, лексико-грамматическим строем, связной речью происходит не сразу, а постепенно.

Условия овладения способами и навыками построения рассказов не отличаются от тех, которые присущи монологической речи в целом. К этим условиям относятся следующие: формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля; накопление словарного запаса; усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения. Овладение навыками продуцирования рассказов детьми с нормальным психофизическим развитием начинается в среднем дошкольном возрасте, но при этом создание текста описательного характера может достигать высокого уровня только под воздействием целенаправленного обучения.

Исходя из этого, необходимо подчеркнуть, что учить детей дошкольного возраста составлять описательные рассказы – очень важный аспект их развития. Умение ребенка точно, лаконично и образно описывать предмет способствует усовершенствованию его речи, мышления, облегчает процесс обмена информацией.

Педагогический опыт показывает, что процесс формирования у детей умения описывать предмет происходит очень медленно. Сложность обретения такого опыта обусловлена тем, что ребенку тяжело поддерживать внимание, сосредотачиваться на внутренних качествах и внешних признаках объекта, систематизировать сведения о нем, выдерживать последовательность высказываний.

Одним из приемов, которые значительно облегчают ребенку составление описательного рассказа, является использование наглядных опорных схем. Они заметно упрощают задачи, делают высказывания дошкольников четкими, связными и последовательными. Опорные схемы выступают в роли плана-подсказки, значит, ребенок может строить по ним свой рассказ.

Работу по опорным схемам желательно проводить с использованием настоящих предметов, игрушек, а также игровых пособий-лото со специальным набором рисунков, подобранных в соответствии с разными лексическими темами [4].

Большое значение имеет и выбор темы. Она должна отвечать возрасту и интересам детей, от этого зависит результат обучения.

В основу процесса формирования у детей осознанных умений и навыков построения связного описательного рассказа должны быть положены методы постепенности и последовательности. Обучение должно проходить в три этапа.

На первом этапе работы логопед демонстрирует детям по определенной лексической теме и объясняет содержание условных обозначений.

Важно, чтобы дети осознали, что категории цвета, формы, размера, строения и т. п. присущи всем предметам определенной лексической группы, а при составлении описания конкретного предмета среди них следует избрать только те особенности этих категорий, которые характеризуют именно этот предмет.

На втором этапе работы логопед должен жать детям образец описательного рассказа по определенной лексической теме.

Описывая предмет, логопед обязательно должен последовательно показать на схеме клеточки.

Третий этап работы – это самостоятельное составление ребенком описательного рассказа по опорной схеме.

Ребенок выбирает или получает настоящий предмет (игрушки, рисунок), который принадлежит к определенной лексической теме, внимательно рассматривает его, а потом составляет описательный рассказ соответствующей опорной схеме. Если логопед считает целесообразным пропустить какой-нибудь пункт плана рассказа, то эту клетку можно приоткрыть листом бумаги.

На первых порах при составлении описательных рассказов ребенку предлагается передвигать от клеточки к клеточке предмет, который он описывает. Это значительно облегчит ребенку выполнение задачи, ведь ребенку легче строить рассказ, когда он непосредственно видит нужный пункт опорной схемы рядом с предметом, который описывает.

Потом можно усложнить задачу: предмет поставить на расстоянии от схемы, и ребенок будет строить рассказ, передвигать по схеме лишь взглядом.

Когда дети научатся свободно оперировать моделью описания отдельных предметов или явлений, им можно предложить составить сравнительное описание двух объектов одной лексической группы. Дети описывают объекты, определяя между ними сходства и различия [5].

Таким образом, использование различных форм и видов работы по опорным схемам поможет достичь повышения уровня развития у детей со стертой формой дизартрии связной устной речи. Диапазон тем, в которые можно включить опорные схемы для составления описательных рассказов довольно широкий: овощи, фрукты, цветочные растения, грибы, деревья, листья и прочее.

Abstract. The formation of the skill of storytelling, as well as the development of speech in general, is subject to certain regularities and passes through certain stages. Already in the younger preschool age, children with normal psychophysical development can compose their first stories and fairy tales based on texts they have heard before. By the older preschool age children can already compose a small story or descriptive story on a proposed topic on the model of an adult, but can reach a high level only under the influence of purposeful training. Formation of coherent speech in children with erased dysarthria occurs at a slower pace and is characterized by certain qualitative features.

Список литературы

1. Волкова, Ю. С. Опорные схемы для составления описательных рассказов / Ю. С. Волкова. – 1-е изд. – М. : Сфера, 2009. – 32 с.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.
3. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами; учебное пособие / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 192 с.
4. Ушакова, О. С. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин / О. С. Ушакова, Е. А. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 3–5.
5. Хрестоматия по логопедии. В 2-х т. : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Владос. – Т. 1. – 1997. – 560 с.

Петуховская С.Н.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: О.И. Урусова, ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ВО II КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования роли использования наглядного дидактического материала в уровне проявления связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. На основе выявленных характеристик связной речи учащихся определены особенности составления пересказа с опорой на серию сюжетных картинок и без опоры на наглядность.

Среди различных направлений работы по развитию речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) значительное место занимает развитие связной речи детей, поскольку умение точно, лаконично и образно составлять самостоятельные высказывания, описывать предмет или явление способствует усовершенствованию их речи, мышления, а главное, облегчает процесс обмена информацией. На наш взгляд, широкие возможности в данном направлении открывает использование наглядного дидактического материала.

Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности. Коррекционная педагогика показала, что систематическое использование наглядных средств увеличивает самостоятельность учащихся, повышает познавательную активность, формирует положительное отношение к учебе, что в целом обеспечивает развитие личности. Особую значимость данные характеристики наглядного дидактического материала принимают в работе с учащимися с ТНР. Как указывают А.Ю. Горбунова [3], Л.А. Зайцева и Н.Н. Баль [4], Р.И. Лалаева [5], Л.Ф. Спинова [6] и др., учащиеся с ТНР испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у них страдает речевое развитие, преобладают наглядные виды мышления. По причине данных особенностей учащиеся с ТНР нуждаются в конкретизации речевого материала, его визуализации и графической и символической опоре. Благодаря использованию наглядного дидактического материала при развитии связной речи осуществляется сочетание вербального и визуального воздействий при восприятии, переработке и применении грамматических и лексических знаний, моделируемых в графической форме, а затем отражаемых в самостоятельно речи. Наглядный дидактический материал не только способствует осознанному усвоению структурированных знаний, но и прочному удержанию их в памяти, гибкому применению в связной речи.

Цель статьи – описать роль использования наглядного дидактического материала в уровне проявления связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

Экспериментальное исследование роли использования наглядного дидактического материала в уровне сформированности связной речи учащихся с ТНР во II классе проводилось на базе ГУО «Лещанская средняя школа». В эксперименте принимали участие

10 учащихся II класса с ТНР. Для проведения эксперимента нами была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у учащихся, разработанная Р.И. Лалаевой [5]. Учащимся были предложены следующие задания: пересказ текста «Вася и Жучка» с опорой на серию сюжетных картинок и пересказ текста «Катя и Маша» без опоры на наглядность.

Анализируя результаты исследования значения наглядного дидактического материала в составлении связных высказываний учащимися с ТНР, мы можем констатировать, что дети показали более высокую результативность выполнения пересказа с опорой на наглядность. Исследование показало, что учащимся с ТНР достаточно сложно выполнять задания, представленные в текстовом варианте, без опоры на наглядность (рисунок).

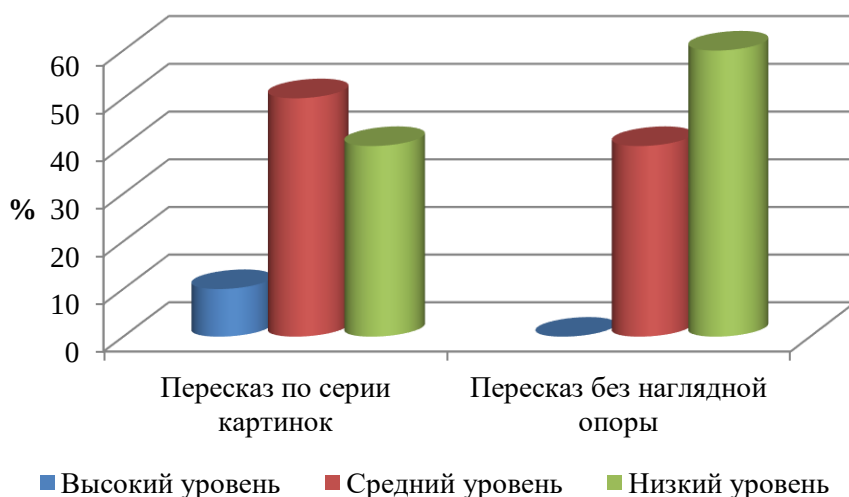


Рисунок – Уровень составления пересказа учащимися с тяжелыми нарушениями речи

При составлении пересказа прочитанного текста по серии сюжетных картинок 10 % учащихся правильно разложили картинки и составили рассказы, которые содержали в правильной последовательности основные смысловые единицы, в пересказах присутствовали связующие звенья («Вася шел в школу. Собака несет его портфель. Собаку звали Жучка. Жучка увидела косточку. Она взяла кость. И бросила портфель. В школе Вася хотел взять портфель у Жучки. А у Жучки была кость. А портфеля не было. Дети сильно смеялись над его бедой» (пересказ учащегося с ТНР)). Несмотря на то, что учащимся при составлении пересказа необходима была опора на наводящие вопросы, связность повествования при этом не была нарушена. При составлении рассказа 50 % учащихся использовали только простые предложения, в речи присутствовало большое количество пауз («Вася пошел в школу. А его собака понесла портфель. Потом кинула портфель и взяла кость. А мальчик не видел. Нет уже портфеля. Дети смеялись в школе над Васей» (пересказ учащегося с ТНР)). При выполнении задания 40 % учащимися содержание картинок не раскрывалось, учащиеся правильно разложили последовательность картинок, но какой-либо логически обусловленной последовательности пересказа не присутствовало, дети просто перечисляли отдельные признаки и детали сюжета («Мальчик шел. Собака с портфелем. Потом с косточкой» (пересказ учащегося с ТНР)).

Более сложным заданием для учащихся с ТНР было составление пересказа без опоры на наглядность. Большинство учащихся (60 %) не смогли составить связный пересказ текста без наглядной опоры. Высказывания учащихся представляли собой перечисление разрозненных событий без попытки установления содержательных связей в прочитанном тексте («Пошла Катя в лес и взяла с Машу малую. Потом речка была. Потом Катя на плечи взяла. И потом понесла по речке» (пересказ учащегося с ТНР)). Наводящие вопросы способствовали частичному воспроизведению детьми отдельных смысловых моментов исходного текста. Учащимся был характерен пропуск значимых смысловых звеньев, что затрудняло адекватное восприятие и понимание их речи. Только 40 % учащихся продемонстрировали более высокие возможности передачи содержания текста. Данным детям была характерна фрагментарность связных высказываний, тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, пропуск смысловых звеньев («Пошла Катя за грибами. Она взяла Машу с собой. Она была маленькой. Катя посадила ее на спину. Она понесла ее за речку» (пересказ учащегося с ТНР)). Несмотря на то, что в пересказах этих учащихся наблюдались пропуски смысловых звеньев, они, в целом, не разрушали относительную целостность содержательной стороны пересказа.

Таким образом, в процессе проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что использование наглядного дидактического материала при ознакомлении с текстом, положительно влияет на процесс планирования связного высказывания, помогает учащимся с ТНР понять общий замысел и выстроить связное высказывание.

Коррекционно-развивающая работа по развитию связной речи у учащихся с ТНР с использованием наглядного дидактического материала на коррекционных занятиях во II классе предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. В методической литературе представлена поэтапная система развития связной речи учащихся с ТНР, которая предполагает применение серии сюжетных картин, символические изображения, картинки с изображением отдельных предметов и др., предполагающие, с одной стороны, четкость структуры и последовательность частей рассказа, а с другой стороны, возможность его варьирования (В.К. Воробьева [1] В.П. Глухов [2], Л.Ф. Спирова [6], Т.А. Ткаченко [7] и др.).

Схематическая и графическая наглядность отражает основные качества, свойства, действия предмета или явления в их взаимосвязи и определенной последовательности. Тем самым, она помогает учащимся вычленить главное, основное при характеристике объекта или последовательности действий, наглядно демонстрирует каркас, структуру предполагаемого связного высказывания, помогая удерживать в памяти последовательность его частей. При использовании наглядного дидактического материала при развитии связной речи происходит образное представление знаний и учебных действий, следовательно, у учащихся возникает необходимость распознавания образов, что способствует формированию и развитию словесно-логического мышления и зрительного восприятия, что в свою очередь отражается в связности речи.

Таким образом, наглядный дидактический материал не сводится к простому иллюстрированию, а позволяет обеспечить интенсификацию обучения и активизировать учебно-познавательную и речевую деятельность учащихся. Применение наглядного дидактического материала для развития связной речи у учащихся с ТНР способствует

значительному расширению активного словаря детей, усвоению ряда языковых средств, необходимых для составления речевых высказываний, содействует развитию умения делать сравнения, составлять план речевого высказывания, высказывать суждения, делать умозаключения, облегчает процесс активизации конкретного материала в связной речи учащихся, помогает проводить сравнительный анализ фактов и явлений, позволяет акцентировать внимание учащихся на главном, устанавливать причинно-следственные связи между фактами и событиями.

Abstract. The article presents the results of a study of the role of the use of visual didactic material in the level of manifestation of coherent speech of schoolchildren with severe speech disorders in grade II. On the basis of the identified characteristics of schoolchildren coherent speech, the features of compiling a retelling based on a series of plot pictures and without relying on visualization are determined.

Список литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ, 2006. – 158 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Горбунова, А. Ю. Методика преподавания русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие для вузов / А. Ю. Горбунова, Н. Г. Петрова. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 172 с.
4. Зайцева, Л. А. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
5. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова ; под ред. В. И. Липакова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с.
6. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
7. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Детство-пресс, 1999. – 215 с.

УДК 376

Пецуришина К.М.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

РАЗВИТИЕ ПЛАНИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. Автор определяет коррекционный потенциал уроков трудового обучения для развития планирующей функции речи.

В раннем детстве мышление ребенка включено в его предметную деятельность. На протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. Так, планирование является второй функцией речи

ребенка. В процессе решения каких-либо задач речь выступает в виде обращений ко взрослому за помощью.

Эгоцентричная речь – это речь ребенка, которая возникает во время какой-либо деятельности или обращения ребенка к себе самому. Эгоцентричная речь меняется на протяжении дошкольного возраста. В ней появляются высказывания, которые не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение.

К старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь практически исчезает. Ребенок чаще всего выполняет работу молча, а эгоцентричная речь превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию.

Определим общие особенности речевого развития детей с ТНР:

- несовершенство артикуляционной моторики;
- нарушение просодической стороны речи;
- нарушение звукопроизношения;
- недоразвитие фонематических процессов;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи;
- нарушение формирования связной речи и др.

Нарушение артикуляционной моторики характеризуется невозможностью вытянуть губы вперед, асимметричность улыбки при растягивании губ, невозможность распластать язык, уклонение языка в сторону при высовывании его изо рта, непроизвольное загибание кончика языка на нижнюю губу, невозможность поднять кончик языка к верхней губе без помощи нижней и т.д.

Нарушения речи могут выражаться как в недостатках отдельных компонентов речи, так и в недоразвитии речевой системы в целом: словарного запаса, грамматических процессов (словоизменения, словообразования, синтаксической организации высказывания), связной речи, фонематических процессов, произносительной стороны речи (звукопроизношения, речевого дыхания, голосовых функций, темпо-ритмической и мелодико-интонационной организации звукового потока). Вариативность недостатков речевой деятельности зависит от механизма речевого расстройства. Дети могут иметь различные уровни речевого развития – от полного отсутствия речевых средств общения до незначительных нарушений развития лексико-грамматической и фонетической сторон речи [2].

Выделяют три уровня речевого развития.

Дети с первым уровнем не владеют общеупотребительными средствами речевого общения. Они произносят отдельные лепетные, общеупотребительные слова и звукоподражания, могут использовать невербальные средства общения (выразительную мимику, жесты, интонацию).

У детей со вторым уровнем имеются начатки общеупотребительной речи. Они пользуются при общении простой фразой или имеют аграмматичную, неразвернутую (упрощенную), структурно нарушенную фразовую речь. Их активный словарь состоит в основном из существительных, реже встречаются глаголы и прилагательные; предлоги употребляются редко; слоговая структура слов нарушена.

Дети с третьим уровнем пользуются при общении развернутой фразой; для них характерна недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении); слоговая структура слов не нарушена; синтаксические конструкции фраз бедные; отмечаются фонетико-фонематические нарушения.

В школьном возрасте речевая система корректируется не только на коррекционных занятиях, но и в урочной деятельности. Для развития планирующей функции речи у учащихся с ТНР особое значение представляют уроки трудового обучения.

Ведущей задачей трудового обучения для детей с тяжёлыми нарушениями речи является формирование у учащихся необходимости добросовестно трудиться, овладеть навыками труда и производственным опытом. Труд воздействует на воспитание ребенка в целом: на его интеллектуальное, физическое, моральное и эстетическое становление. Благодаря трудовому обучению у детей расширяется круг представлений, совершенствуются познавательные возможности, формируются основные процессы интеллектуальной деятельности, такие, например, как анализ и синтез. При правильной организации труда можно содействовать физическому развитию учащихся: развиваются мышцы рук, плеч и ног, вырабатывается правильная осанка; и укрепляется организм в целом.

Работа по развитию речи включает в себя следующие моменты: словарная работа, опросы учащихся, беседы, словесный анализ средств наглядности и как заключительный этап работы – установление взаимосвязи между речевой и трудовой деятельности учащихся.

Заключительным этапом в системе работы по развитию речи является установление связи между речевой и трудовой деятельностью учащихся. Трудовая деятельность более сложная по своей структуре, особенно необходима роль педагогических и коррекционных средств, которые направлены на создание единой согласованной системы «речь-действие-речь». В случае если не использовать трудовую деятельность целенаправленно, то она не улучшит речевое развитие учащихся. Однако трудовая деятельность позволяет активизировать работу по развитию речи [1].

Влияние подготовительной речевой отработки трудового задания воздействует на каждом этапе его практического дополнения. На этапе ориентировки речь помогает детям лучше осознать предстоящее задание. На этапе планирования особенно благотворно воздействует устное проговаривание – учащийся более четко представляет себе порядок и содержание предстоящей операции. В ходе выполнения практического задания использования речи повышает уровень самостоятельности учащихся, что приносит им удовлетворение. Наконец, наблюдается и обратное: в процессе деятельности заметно улучшается речь учащихся, становится более точной и эмоциональной.

В качестве педагогических средств, которые стимулируют повышение речевой активности у учащихся можно применить следующие способы:

- побуждение у учащихся самостоятельно высказываться о проведенной ими работе;
- обсуждение образца предстоящей работы;
- планирование предстоящей работы и запись плана в тетради;
- взаимное инструктирование и взаимопроверка;
- обсуждение готовой работы и ее приемка;

– систематический опрос и работа с использованием средств наглядности.

Учащиеся самостоятельно могут планировать предстоящую работу, выбирать необходимые для работы материалы и инструменты, планировать возможные варианты выполнения работы.

Все варианты изготовления изделия, предложенные учениками, обсуждаются и выбирается самый рациональный путь. Во время работы преподаватель задает вопросы, которые как-либо ориентированы на уточнение дальнейших операций: «Что ты будешь делать дальше?», но еще не исключаются вопросы, которые касаются совершаемой и сделанной работы: «Что ты делаешь сейчас?», «Что ты уже сделал?». Учащиеся, отвечая на эти вопросы, буквально усваивают всевозможные времена глаголов. Особое значение уделяется формированию умения правильно употреблять будущее время. После завершения работы учащиеся составляют рассказы о проделанном, которые позволяют им проверить составленную в начале урока схему работы [2].

Через некоторое количество уроков ученики переходят к составлению подробного рассказа о предстоящей работе. Это требует от них самостоятельного использования слов и грамматических конструкций без зрительной опоры.

Учащиеся применяют и правильно употребляют в речи такие слова, как обложка, аппликация, лист, инструменты, ровная, наклеивать, складывать, сгибать и т.д. За счет этого увеличивается количество слов, которые они могут использовать в самостоятельных рассказах-описаниях, составленных учениками.

Слова, которые обозначают название трудовых действий, таких как: отрезать, разложить, расположить, складывать, скатать, прикреплять, оттягивать, отломить, занимают в самостоятельной речи большое место. Все чаще используются приставочные глаголы, всевозможные глаголы с однородными приставками и, наоборот, однородные глаголы с различными приставками, например: намазать, прикреплять, отламывать, отрезать, вырезать, обрезать, срезать, заклеивать, наклеивать, приклеивать, склеивать и т. д. Однако учащиеся не всегда точно понимают значение этих глаголов. Они правильно используют их в конкретной ситуации, которая отражает опыт их деятельности, а в незнакомой ситуации продолжают иногда использовать смысловые замены, которые указывают на недостаточную дифференциацию значения этих глаголов.

Словарь пополняется и за счет таких лексических категорий слов, как предлоги и наречия, которые помогают передавать временную последовательность выполненной работы.

Совместно с тем нельзя не отметить, что рост словаря и уточнение лексического смысла слов происходит лучше, чем усвоение и свободное употребление грамматических форм. Это говорит о том, что усвоение грамматических форм требует более продолжительного времени.

Формированию связной речи учащихся содействует обогащение конкретных представлений и понятий в трудовой деятельности, ведущих к развитию речи, умению верно применять всевозможные грамматические формы при построении высказываний. Меняются и рассказы учащихся, которые связаны с описанием материалов и инструментов, использованных на уроках ручного труда. Они становятся более подробными и точными.

Заметные сдвиги происходят и в рассказах-описаниях о проведенной и грядущей работе. Однако на качество рассказов такого рода в большей степени влияет длительность

и сложность выполняемой работы. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что не все виды ручного труда идентично содействуют развитию планирующей функции речи. Наиболее подходящие условия для становления планирующей речи создает работа с пластилином, с природными материалами, изготовление аппликаций, то есть те виды труда, которые требуют большого количества операций.

Abstract. Based on this, it can be concluded that not all types of manual labor identically contribute to the development of the planning function of speech. The most suitable conditions for the formation of a planning speech are created by working with plasticine, with natural materials, making applications, that is, those types of work that require a large number of operations.

Список литературы

1. Захаров, А. З. Коммуникативная направленность уроков трудового обучения в специальной школе / А. З. Захаров // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 23–28.
2. Зыкова, Т. С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. завед. / Т. С. Зыкова. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

УДК 376

Пикалович С.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Т.В. Сидорко, ст. преподаватель

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В АНАЛИЗЕ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье представлено значение системного подхода в анализе нарушений звукопроизношения у дошкольников с дизартрией. Рассматривается симптомокомплекс в структуре дизартрии, проявления специфических нарушений в звукопроизношении.

Говоря о важности правильного овладения звукопроизношением, стоит упомянуть о том, что в своей повседневной жизни большая часть населения использует устную речь при общении с другими людьми. Устная речь начинает формироваться в раннем возрасте, а в дошкольном периоде только совершенствуется в процессе коммуникации. Чаще всего дети осваивают её благодаря подражанию речи окружающих. В ряде случаев, при нарушениях органической природы возникают те или иные речевые нарушения, которые препятствуют спонтанному овладению навыками звукопроизношения и требуют системного подхода в их коррекции. К ним относится дизартрию.

Цель статьи – осуществить системный анализ нарушений звукопроизношения при дизартрии.

Термин «дизартрия» впервые был использован А. Куссмаулем, тем самым под этим понятием объединял все нарушения артикуляции [1, с. 57]. Дизартрия – нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата [5, с. 73]. Дизартрия является распространённым нарушением речи среди дошкольников. Выделяют детей с нормальным слухом и интеллектом, обладающих нарушением звукопроизношения, стёртая дизартрия отмечается

в 51% случаев [3]. По данным Е.М. Мастюковой, дизартрия при ДЦП проявляется в 65–85% случаев [5].

Для дизартрии характерно органическое поражение нервной системы, в результате которого отмечается симптомокомплекс речевых и неречевых расстройств, с преобладанием нарушений звукопроизношения и просодической стороной речи. Сами симптомы, как и из самого понятия, соотносят к неврологическим.

Звукопроизношение подразумевает процесс формирования речевых звуков, исходя из дыхательных, голосообразовательных, звукопроизносительных отделов речевого аппарата с помощью процесса нормализации и упорядочивания функции организма центральной нервной системы. Таким образом, можно сказать, что дизартрия обусловлена недостаточной сбалансированной работой всех звеньев периферического речевого аппарата.

Данная структура нарушения при дизартрии обуславливает наличие специфических нарушений звукопроизношения. К таким характеристикам относятся: стойкий характер звукопроизношения и особая трудность их преодоления; специфические трудности автоматизации звуков; нарушение произношения не только согласных, но и гласных звуков; преобладание межзубного и бокового произношения свистящих [с], [з], [ц] и шипящих [ш], [ж], [ч], [щ] звуков; оглушение звонких согласных; смягчение твёрдых согласных звуков; при речевой нагрузке наблюдается смазанность речи [2, с. 70].

Чаще всего при дизартрии выделяют искажение звуков в речи, проявляющееся в использовании звуков, которые не входят в нормированную фонетическую систему родного языка.

Особенности овладения навыками звукопроизношения определяются природой нарушения. Так при псевдобульбарной дизартрии в результате псевдобульбарного паралича у ребенка нарушается общая и речевая моторика. Малыш плохо сосет, поперхивается, захлебывается, плохо глотает. Наблюдается гиперсаливация, нарушена мускулатура лица [5, с. 77].

В симптоматике бульбарной дизартрии характерным является паралич или парез мышц глотки, гортани, языка, мягкого нёба. У ребенка нарушается глотание твердой и жидкой пищи, затруднено жевание. Недостаточная подвижность голосовых складок, мягкого нёба приводит к специфическим нарушениям голоса: он становится слабым, назализованным. В речи не реализуются звонкие звуки. Парез мышц мягкого нёба приводит к свободному прохождению выдыхаемого воздуха через нос, и все звуки приобретают выраженный носовой (назальный) оттенок [5, с. 74].

У дошкольников с данным нарушением обычно наблюдается атрофия мышц языка и глотки, снижается также тонус мышц (атония). Паретическое состояние мышц языка – одна из причин многочисленных искажений звукопроизношения. При этом в выражении лица отмечается амимичность. Характерным для речи является невнятность, крайне нечёткость, замедленность.

Мозжечковая дизартрия характеризуется скандированной "рубленой" речью, иногда сопровождается выкриками отдельных звуков. В чистом виде эта форма у детей наблюдается редко [5, с. 76].

Самой сложной для диагностики и дифференцирования является корковая дизартрия из всей классификации. Проявляются нарушения произвольной моторики

артикуляционного аппарата. Если говорить про звукопроизношение, при данной форме она схожа с моторной алалией по своему проявлению, поскольку одним из первых отмечается нарушение произношения сложных по звуко-слоговой структуре слов. Таким образом, у дошкольников наблюдаются осложнения в кинестетической и кинетической динамике. Чаще всего дети с корковой дизартрией искажают или же заменяют звуки при общении, хотя и могут четко произносить их изолированно. При сочетаниях согласных звуков наблюдаются трудности. В быстром темпе речи выделяются запинки, схожие с заиканием [5].

Характерным проявлением подкорковой дизартрии является нарушение мышечного тонуса и наличие гиперкинеза. Гиперкинез – насильственные непроизвольные движения (в данном случае в области артикуляционной и мимической мускулатуры), не контролируемые ребенком. Эти движения могут наблюдаться в состоянии покоя, но обычно усиливаются при речевом акте [5, с. 75].

Кроме характера повреждения речевого аппарата, состояние звукопроизношения при дизартрии определяется степенью разборчивости речи. При первой степени, нарушение звукопроизношения может заметить только специалист во время обследования. Во второй степени, нарушение звукопроизношения замечают все, но в основном окружение понимает речь. В третьей степени, звукопроизношение нарушено настолько, что речь понимают только близкие. В четвертой степени речь непонятна близким или вовсе отсутствует [2].

Согласно принципу системного подхода в анализе речевых нарушений Р.Е. Левиной, при нарушениях речи страдают различные речевые компоненты речевой деятельности: звуковая сторона речи, произносительная сторона речи, фонематические процессы речи, лексика, грамматический строй [4]. Из-за органической природы нарушений при дизартрии могут отмечаться не только недостатки произносительной стороны речи, но и сочетание с общим недоразвитием речи.

Одни недостатки касаются только произносительных процессов и выражаются в нарушениях внятности речи, без каких-либо сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую систему родного языка и выражаются не только в нарушениях произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую систему, что выражается в общем недоразвитии речи. Многообразие упомянутых дефектов речи отражает сложное строение речевой деятельности. Характер «дефекта» зависит от того, какие компоненты речевой системы оказываются нарушенными [4, с. 8].

При изучении «характера дефекта» при дизартрии предполагается анализ связей, существующих между различными нарушениями, понимание значимости этих связей. Логопедия, как специальная логопедическая наука о нарушении речи, опирается здесь на закономерности, выраженные в понятии системности языка. Т.е. целостность характера языка объединяет разные стороны языка и совершенствуется в многих работах по языкознанию [4].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с дизартрией, необходимо учитывать характер нарушения, «структуру дефекта», степень выраженности расстройства, а также взаимосвязь с другими речевыми и неречевыми симптомами.

Abstract. This article presents a study of the topic «System approach in the correction of disorders of sound production in preschool children with dysarthria. The concept of dysarthria and its specific disorders in sound production, as well as a systematic approach to the correction is considered.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 287 с.
2. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 68–81.
3. Серебрякова, Н. В. Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией : метод. пособие / Н. В. Серебрякова. – СПб : Каро, 2009. – 224 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 364 с.
5. 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.

УДК 376.37

Препесть Б.Г.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО II КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость и необходимость умения составлять предложения для последующего обучения в школе. Обозначены трудности при обучении синтаксису детей с тяжелыми нарушениями речи. Определены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять предложения у детей с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

В процессе учебной деятельности одним из важных умений, формируемых у учащихся на начальных этапах обучения, является умение составлять предложение. Умение грамотно составлять предложения составляет основу связной речи, как устной, так и письменной. Важной частью коррекционно-педагогической работы является организация учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся умели воспринимать речь, правильно строить и сознательно применять предложения для выражения собственных мыслей. Этому способствует целенаправленно организуемая на уроках продуктивно-поисковая деятельность учащихся.

К особенностям и трудностям у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) в построении предложений может относиться следующее: нарушение порядка слов либо отсутствие взаимосвязи между ними, неспособность грамматически правильно построить предложение; ограниченность в языковых средствах; предложения, как правило, простые и однообразные.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова также указывают на имеющиеся у детей с ТНР трудности овладения синтаксическим компонентом языковой способности. У них выявляются трудности в выборе и применении грамматических средств для оформления предложения [2].

Особенности связной речи учащихся с ТНР обуславливают необходимость коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять предложения. Началом коррекционной работы является определение направлений работы с учетом характера и специфики нарушений речи учащихся на основе проведения диагностической работы.

Цель статьи – определить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять предложения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе.

Навыки построения предложений относятся к числу основных в речевой деятельности. Поэтому их формированию и совершенствованию уделяется много времени на протяжении всего обучения учащихся с ТНР на уроках русского языка (в том числе развития разговорной, устной и письменной описательно-повествовательной речи, формирования словаря), на уроках чтения, а также на уроках по другим предметам и во внеклассное время (в связи с разными видами деятельности).

Работа над предложением на уроках русского языка имеет свои особенности, которые определяются задачами, содержанием и методическими требованиями к этому разделу занятий по обучению русскому языку.

С опорой на учебную программу по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения можно определить следующие направления работы над предложением [3]:

- формировать представления о предложении и его признаках;
- формировать умение определять границы предложений;
- формировать умение выделять предложения из текста;
- формировать представления о смысловых различиях конструкций предложений с предлогами в–на; над–под;
- формировать умение составлять простые предложения по образцу, по схеме;
- формировать представления о работе с деформированным предложением из 3–4 слов.

В результате определения основных направлений работы подбираются соответствующие задания и упражнения для их реализации. Например, для того, чтобы научить детей определять границы предложений, используются упражнения, предполагающие списывание текста и расстановку необходимых знаков препинания (точек) и заглавной буквы. Для того, чтобы сформировать умение выделять предложения из текста, предлагаются задания на нахождение заданного по смыслу предложения в тексте и его запись в тетрадь.

Формированию умения составлять простые предложения способствуют задания на составление предложений по схеме; упражнения на составление предложений из предоставленных 3–4 слов по серии предметных картинок.

Работа с деформированным текстом предполагает задания на восстановление текста из нескольких слов; вставку пропущенного слова в предложение с выбором вариантов ответа; составление предложения из 3–4 слов каждой строчки текста (расположение слов в правильной последовательности).

Обучение учащихся умению грамотно составлять предложения имеет большое значение для полноценного гармоничного развития личности. Это умение тесно связано с развитием познавательных процессов ребенка. Еще на этапе диагностики учащимся предлагаются задания для обследования познавательных процессов. Опираясь на выдвинутую Л.С. Выготским структуру нарушения, можно предположить, что трудности в формировании умения составлять предложения будут проявляться как третичное нарушение, появляющееся в результате нарушения высших психических функций [1].

После диагностики и полученных результатов в коррекционно-педагогической работе выделяются также направления по развитию необходимых познавательных процессов, непосредственно влияющих на формирование связной речи у учащихся: развитие зрительного и слухового восприятия, памяти, словесно-логического мышления, произвольного внимания.

Ведется работа над развитием операций словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение). Достаточно часто дети с ТНР начинают рассказ об одном, а затем переходят совершенно на другую тему, меняют последовательность событий; не могут сказать, что было сначала, что потом. Поэтому, чтобы уметь правильно строить предложения, детям нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет), уметь отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные связи.

Проводится также работа над развитием произвольного внимания, которое рассматривается как формирующийся навык контроля. Для того, чтобы дети могли правильно строить предложения, отбирать для него необходимые языковые средства, необходимо удержание информации о каком-либо объекте в кратковременной памяти. Концентрация внимания важна для успешного выполнения задач, особенно, если речь идет о новой деятельности или информации.

В коррекционной работе с учащимися с ТНР важное значение приобретает работа над зрительным восприятием. Например, на основе зрительного восприятия и в тесном взаимодействии с ним ведется работа над дифференциацией зрительных образов букв, схожих по написанию, учитывается формирование зрительно-двигательных координат и пространственных представлений, лежащих в основе отработки стабильных графических буквенных форм (соблюдение высоты, ширины, наклона букв).

Важным в формировании умения составлять предложения является работа над развитием слухового восприятия. Направления работы предполагают развитие фонематических процессов (фонематических представлений, анализа и синтеза). Детям необходимо знать и различать звуковые образы фонем, владеть мысленным процессом разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки), а также соединять части в целое.

В процессе реализации основных направлений коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять предложений у учащихся с ТНР следует помнить о психолого-педагогических особенностях учащихся, проявляемых ими при восприятии материала и соблюдать следующие условия:

- объем восприятия материала ограничен, поэтому важно четко выделять цель и реализовать ее конкретными эффективными заданиями;
- необходимо наличие разнообразных видов работы на уроке, их взаимосвязь, подчинение задачам занятия: устойчивость восприятия у учащихся с ТНР ослабевает при однообразной работе, чередование видов заданий способствует лучшему пониманию и усвоению материала на уроке;
- доступность всех инструкций, пояснений и вопросов на уроке. необходимо давать оптимальные по сложности задания, обеспечивающие максимальную речевую и интеллектуальную нагрузку; не следует давать учащимся слишком легкие или слишком сложные задания, так как они будут неинтересны и малоэффективны;
- обязательное наличие современного наглядного материала, соответствующего возрастным особенностям учащихся;
- обеспечение индивидуального подхода на фоне коллективной работы на уроке;
- опора на зону ближайшего развития каждого ребенка;
- неторопливая, выразительная речь педагога обеспечивает более полное понимание и усвоение учебного материала. это обуславливается тем, что скорость восприятия материала у учащихся не одинакова.

Таким образом, исходя из диагностики и оценки трудностей, которые испытывают учащиеся с ТНР в составлении предложений, можно определить основные направления коррекционно-педагогической работы для дальнейшего подбора конкретных и эффективных заданий.

Abstract. Thus, based on the diagnosis and assessment of the difficulties experienced by students with severe speech disorders in making sentences, it is possible to determine the main directions of correctional and pedagogical work for further selection of specific and effective tasks.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5: Основы дефектологии ; под ред. Т.А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 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. 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.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования предложно-падежных конструкций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Автором описываются этапы работы над правильным употреблением предлогов.

Один из своеобразных признаков речевых нарушений у ребенка с тяжелыми нарушениями речи являются проблемы в усвоении предложно-падежных установок. В нынешнем русском языке значимости, проявляемые системами этого вида, крайне многообразны, а также трудны. Точное потребление ребенком сочетаний слов, наложенных согласно методу предложно-падежного управления, указывает об достаточно значительной степени формирования лексико-грамматической концепции стиля.

Эксперты подмечают важность исследования нарушений потребления словоформ ребенком вместе с тяжелыми нарушениями речи, которые обусловлены недоразвитием морфологических, а также синтаксических обобщений, а кроме того действий подбора языковых единиц, а также грамматического конструирования [4, с. 69].

Неверное потребление предлогов, падежных окончаний существительных, пробелы, а также подмены предлогов в произносимой речи демонстрируют неоконченность развития грамматической концепции языка, а также складной речи при подростках вместе с тяжелыми нарушениями речи [5, с. 325]. Трудность развития грамматического порядка речи у ребенка с тяжелыми нарушениями речи считается одной с более важных в логопедии, так как уровень его формирования воздействует в следствии в освоении ребенком письменной речью, а также устанавливает благополучность изучения в школе. Только лишь при совмещении текстов в предложении согласно законам грамматики родного языка – разговор способен быть целью общения, а также знания работы.

Цель статьи – описать характерные черты освоения обучающимися с тяжелыми нарушениями речи предложно-падежными конструкциями.

Согласно современным исследованиям, употребление предлогов представляет большую значимость в предложно-падежных установках. «Предлоги формируют, а также устанавливают падежные формы фамилий, свидетельствуют подход их к иным фразам предписания, а также сочетания слов, а также совместно вместе с ними высказывают в языке разнообразные взаимоотношения объективной действительности» [5, с. 333]. Предлоги, а также окончания считаются наименьшими компонентами, обладающими синтаксическую значимость, которые «обслуживают смысловую сторону синтаксических построений» [5, с. 245].

Характерной чертой русской грамматики считается сложность ее освоения даже в условиях нормального речевого развития. В русском языке большое количество исключений с единых законов, какие ребенку следует никак не только лишь сохранить в памяти, а также обучиться без помощи других потреблять в речи, по-другому неизбежно

появятся погрешности.

Употребление предлогов обеспечивает речевое опосредование разнообразия взаимоотношений среди объектов окружающего мира, а также сочетаемость текстов и предложений в них. В условиях норма типичного развития речи предлоги появляются уже после абсолютно всех важных элементов речи. Их возникновению предшествует промежуток, если связь среди текстов проявляется только лишь флексиями. Ранее в целом возникают предлоги в их основном смысле – обозначении пространственных взаимоотношений, какие вместе с формированием речи все без исключения более уточняются. Далее предлоги приступают использоваться в иных значениях: период, цели, предпосылки. Согласно сведениям А.Н. Гвоздева процесс освоения умениями применения предлогов осуществляется следующим образом:

1 год 2 мес. – 2 года. Предлог опускается при именительном и винительном падежах для обозначения места («Положи мяч стол»);

2 года – 2 года 2 мес. Предлог опускается при дательном падеже для обозначения лица («дай Вове») и направления («иди маме»), предложном падеже со значением места («лежит сумке»), творительный падеж в значении орудийности действия («рисую карандашом»);

2 года 2 мес. – 2 года 6 мес. Родительный падеж: с предлогами у, из, со значением совместности действия с предлогом с («Иду с мамой»); предложный падеж со значением места с предлогами на, в («Лежит на столе»);

2 года 6 мес. – 3 года. Родительный падеж с предлогами для, после («для мамы, после дождя»); винительный падеж с предлогами через, под («через речку, под стол»);

3 года – 4 года. Родительный падеж с предлогом до для обозначения предела (до леса), с предлогом вместо («вместо брата») [3].

В дошкольном учреждении образования не ставится задача изучения законов грамматики и знакомство с ее категориями и терминологией, в дошкольном возрасте необходимо формировать основы грамматически правильной речи.

Модель использования предложно-падежных конструкций заключается в том, что ребенок употребляет предлог вместе с конкретным падежным окончанием. Любой падеж содержит в себе конкретную совокупность морфологических смыслов, к примеру, значимость количества (многочисленное, а также только одно) либо значимость семейства (мужеский, женский, умеренный). В русском языке применяется наиболее 100 предлогов, при этом предлоги обязаны использоваться вместе с 6 падежами. Разделение предлогов среди падежей станет непостоянным. К примеру, именительный падеж вместе с предлогом никак не применяется, а в количество родительного падежа доводится максимальное число предлогов. В ситуациях стандартного формирования младенческой речи овладение предлогов выполняется только лишь уже после освоения ребенком наиболее многофункциональных компонентов языка – флексий. При нарушениях речевого формирования дети никак не овладевают важным комплектом словоформ, а также никак не усваивают взаимоотношения среди словоформами в сочетании слов а также предложениями.

У детей с тяжелыми нарушениями речи освоение предложно-падежными конструкциями происходит в заторможенном темпе, отмечается дисбаланс формирования морфологической, а также синтаксической концепции языка, смысловых, а также формально-языковых частей, в искажении общего вида речевого развития (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [2]. Задача формирования

грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи является одной из наиболее значимых в педагогике, дефектологии и логопедии.

Невзирая на то, что описаны основные теоретические принципы формирования предложно-падежных конструкций детей с тяжелыми нарушениями речи, особенность освоения ими предлогов с пространственным смыслом изучена мало [1].

Вместе с формированием предложно-падежных конструкций у детей с тяжелыми нарушениями речи логопед сначала осуществляет диагностику речевой функциональной системы в целом, а кроме того предложно-падежных систем в частности. В настоящее время в практике логопедической деятельности при обследовании речи детей используются не только лишь только логопедические методы диагностики, успешно применяются помимо этого нейropsихологические, психолингвистические технологии, способы экспресс-диагностики. Междисциплинарный подход в диагностике речевых нарушений способствует качественному анализу речевых расстройств, а кроме того обеспечивает реализацию дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе [6, с. 395].

Коррекционно-педагогическая работа по формированию умения употреблять предлоги необходимо начинать с подготовительного этапа: развития пространственно-временных взаимоотношений, а также пространственного размещения предметов, а также их элементов. Логопед в процессе коррекционной работы взаимодействует с воспитателем специальной группы.

Первый этап – проводится работа над простыми предлогами. В данном этапе работы над предлогами устанавливается определенная роль, а также падежная форма существительного, вместе с которым они используются. Для этого используются разнообразные приемы:

- выполнение действий логопедом вместе с их оречевлением, а также акцентирование голосом предлога;
- объяснение значения предлога с опорой на предметные действия;
- выполнение действий ребенком по словесной инструкции логопеда, а также осуществление инструкций вместе с их поочередным оречевлением.

На данном этапе формирования умения использовать предложно-падежные конструкции дети получают пример, который запоминают, а кроме того используют как образец. Акцентируется их внимание на оречевлении действий, связанных с употреблением простых предлогов в предложно-падежных конструкциях.

Второй этап – практическое применение предлогов ребенком в специально подобранных упражнениях. В данном этапе все без исключения формы работы вместе с детьми носят игровой характер: нравоучительные игры вместе с применением действий, иллюстраций, игрушек, объектов; различные речевые игры; мобильные игры вместе с информацией. Например:

- составление предложений на базе действий (игра «Что поменялось?»);
- выполнение действий согласно стихотворному тексту вместе с их оречевлением (инсценировки);
- составление предложений согласно иллюстрации, согласно двум иллюстрациям;
- составление предложений согласно сюжетной иллюстрации вместе с

установленным предлогом;

- добавление предлогов в предложение (игра «Пропущенный предлог»);
- составление схем предложений вместе с различными предлогами (либо их изображение).

Сначала вербальный материал обязан являться максимально легким, слова небольшими, маленькими, весьма определенными. Исправлять ребенка необходимо корректно, а также аккуратно, никак не в период речи, а согласно завершению фразы, для того чтобы никак не нарушить процесс его мысли.

Третий этап – дифференциация предлогов в речи. Занятия в дифференцировании совершаются в игровой форме. К примеру, в играх: «Третий (четвертый) лишний» в наглядном материале, «Покажи необходимую схему», «Это правда либо насмешка?».

Детальная коррекционно-педагогическая работа по употреблению предложно-падежных конструкций в дошкольном возрасте является фундаментом для подготовки ребенка к школе [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в решении проблем формирования предложно-падежных конструкций будет эффективным использование приемов работы над предложно-падежными конструкциями, а именно, использование графических обозначений предложно-падежных конструкций, использование специально подготовленных опорных схем, применение упражнений на ориентировку в пространстве. Рекомендуется использовать в работе с детьми моделирование ситуаций с предметами, компьютерные игры, пиктограммы с обозначением действий

Abstract. The article reveals the features of the formation of prepositional case constructions in children with severe speech disorders. The author describes the stages of work on the correct use of prepositions.

Список литературы

1. Бурачевская, О. В. Дидактическое обеспечение образовательного и коррекционного процесса в специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. В. Бурачевская // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 11 мая 2016 г. / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2 (6). – С. 95–97.
2. Бурачевская, О. В. Геометрические игры-головоломки как средство развития пространственных функций у детей с нарушением речевого развития / О. В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 2. – С. 61–63.
3. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1949. – с.268.
4. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2004. – 69 с.
5. Логопедия. Теория и практика / Под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
6. Шашкина, Г. Р. Современные технологии диагностики речевой деятельности дошкольников с нарушениями речи / Г. Р. Шашкина // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. – М. : Логомаг, 2016. – С. 384–395.
7. Яцель, О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи / О. С. Яцель. – М. : Гном и Д, 2005 – 48 с.

Савицкая А.Б.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье описываются особенности просодической стороны речи у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основании анализа научной литературы. Приводятся основные направления коррекционной работы по развитию просодических компонентов у учащихся названной категории.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это отдельная группа детей с особенностями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть специфические нарушения компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), которые в последующем оказывают негативное влияние на развитие психики и становление личности ребенка.

Существенное значение на успешное развитие языка оказывает интонационная, эмоционально-образная лаконичность речи, просодические компоненты, которые включают в себя, в том числе, повышение и понижение тона голоса, ускорение и замедление темпа речи, правильную расстановку логических ударений, силу, длительность звучания, отчетливость дикции, интонацию, тембровую окраску.

Цель данной статьи – проанализировать особенности просодических компонентов речи у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Опираясь на онтогенез развития в норме, отметим, что интонационную выразительность речи дети осваивают приблизительно к пятилетнему возрасту. В большинстве случаев это происходит естественным путем через общение ребенка с близкими взрослыми, окружающими его людьми. Если опираться на современные данные онтолингвистики, то к старшему дошкольному возрасту у детей с нормальным речевым развитием интонационная система преимущественно находится на довольно высоком уровне, а именно, использование интонационных конструкций русского языка приближается к стандартным моделям взрослым [2].

В своих трудах Л.А. Копачевская [3], Л.В. Лопатина [4], Е.М. Мастюкова [5], Е.Ф. Собонович [6] и многие другие исследователи описали различные проявления нарушений просодических компонентов при тяжелых нарушениях речи (дизартрии, ринолалии, заикании, алалии).

Согласно сведениям Т. Б. Филичевой, самым распространенным нарушением из числа детей с ТНР является дизартрия. Рассматривая дизартрию, можно отметить такие особенности речевой системы, как нарушения произношения и просодики, которые обусловлены присутствием неврологической симптоматики. К основным нарушениям также можно причислить нарушения иннервации артикуляционного, дыхательного, голосового аппарата. Просодические нарушения проявляются в слабости,

маловыразительности, монотонности, немодулированности речи, низком тембре, тихом голосе, нарушении темпоральных характеристик речи [7].

Изучая фонетические средства речи и их составляющие, Л.В. Лопатина указывала на то, что наблюдается тесная связь звукопроизношения и просодики. Темп, ритм, ударение, интонация представляют собой фонетические средства оформления высказывания. Их взаимодействие устанавливает как смысловое содержание высказывания, так и отношение говорящего к содержанию. Особенности просодики у детей с дизартрией проявляются в неразборчивости, невнятности, смазанности, нарушении эмоциональности в речи [4].

Исследуя детей с дизартрией, Е.М. Мастюкова обращала внимание на то, что при рассматриваемом нарушении речи имеются особенности темпа речи, появляются проблемы в использовании динамического, ритмического и мелодического ударения [5].

Изучению интонационных средств речи у детей школьного возраста с ТНР посвящены труды Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольской, которые примечали, что у детей, достигших 11–12 лет прослеживаются выраженные, стойкие нарушения просодики. Самыми сложными оказались задания на изменение предложений в вопросительные, на выразительное чтение фраз, различных по сложности конструкций. Данные сведения дают возможность сделать вывод касательно того, что самопроизвольной коррекции интонационных компонентов речи с возрастом у детей с речевыми особенностями не наблюдается [6].

Заметные трудности у детей с нарушениями речи вызывают восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, которая предполагает дифференциацию разного рода интонации. Необходимо подчеркнуть, что наиболее сильно нарушается процесс восприятия интонационных конструкций по сравнению с их самостоятельным воспроизведением. Интонационно-выразительная окраска речи детей с дизартрией резко снижена. Голос либо слишком тихий, либо очень громкий, плохо модулирован, дети не умеют им управлять. Отмечаются назальность и нарушение тембра речи. По темпу речь чаще ускоренная. Речевое дыхание верхнеключичное. Совершается одновременное поднятие плеч при вдохе. Захлебывающаяся речь проявляется с укороченным выдохом, при данных обстоятельствах дети продолжают говорить на вдохе. Ребенку с дизартрией свойственна монотонная, неразборчивая, угасающая, невыразительная речь [8].

При обследовании множества интонационных средств было выявлено, что слуховое различение и восприятие интонационных структур страдает в первую очередь. Равным образом у детей с дизартрией проявляются особенности в восприятии и воспроизведении ритмизованных ударов. Для выполнения заданий, основанных на восприятии и воспроизведении интонаций большей части детей с дизартрией требуется существенная помощь логопеда. При этом дети не замечают допущенных ошибок. Пробы на изменение интонаций (радости, грусти) на основании одной и той же фразы детям с дизартрией не удаются или удаются с недостаточным успехом, трудом. Задания на диагностику логического ударения выполняются лишь в половине случаев. Ребенку с дизартрией сложно воспринять и воспроизвести акцентное слово [3].

Даже при восприятии фразы с утрированным логическим ударением дети не могут определить нужное слово. Некоторые трудности также появляются при исследовании

голоса по высоте и силе. Дети не могут интонировано воспроизводить простые мелодии. Иногда ребенку и вовсе не удается изменить силу голоса [1].

В своих работах Е.Э. Артемова подробно объяснила взаимосвязь между сформированностью интонационных средств речи и навыками слухового самоконтроля. Автор применяла в ходе исследований упрощенную методику для выявления возможности детей определять ошибки в собственной речи. Рассматриваемый эксперимент позволил ей определить характер нарушения просодики и выделить: сенсорный, моторный, смешанный вид [1]. При достаточном уровне слухового самоконтроля и низкой степени формирования просодических компонентов отмечается моторный характер нарушения. Сенсорный характер нарушений наблюдается у детей со совмещенным нарушением просодики и слухового самоконтроля. Смешанный (сенсомоторный) характер отмечается у детей с просодическими нарушениями в совокупности с формирующимся слуховым самоконтролем [6].

Также Е.Э. Артемова отметила четыре уровня сформированности просодической стороны речи. 1 уровень (низкий) – проявляется в виде грубых нарушений просодических компонентов речи. На этом уровне у ребенка отмечаются выраженные нарушения тембра, силы, высоты голоса. Отмеченные особенности заметны не только другим людям, но и самому ребенку, по причине чего страдает процесс коммуникации. Дети с трудом выполняют или в некоторых случаях совсем не выполняют пробы на произвольное изменение различных ритмических и звуковых характеристик. Для этих нарушений присущ устойчивый характер и проявляются они во всех видах речевой деятельности. 2 уровень (недостаточный) – голос изменяется недостаточно. Улучшения прослеживаются только в нескольких компонентах. Трудности вызывают задания, которые направлены на воспроизведение различных ритмических и интонационных конструкций. Между тем, спонтанная речь, подкрепленная сильным эмоциональным потрясением, может быть довольно выразительной. 3 уровень (средний) – выражается в непостоянном или нестойком отклонении от нормы по одному или нескольким просодическим компонентам. Спонтанная речь данной категории детей довольно интонирована. Но выполнении специальных заданий еще вызывает некоторые специфические трудности. 4 уровень (высокий) – согласно данному уровню все просодические компоненты сформированы. У детей не отмечается нарушений в ритме, темпе, тембре, силе, высоте голоса. Происходит полное овладение всеми интонационными средствами речи, и дети и без трудностей применяют их в процессе общения [1].

Исходя из вышеописанных особенностей, можно выделить следующие направления коррекционной работы по развитию просодических компонентов речи: развитие речевого дыхания, слухового внимания и голоса, развитие умения пользоваться интонацией и паузой, правильно применять ударение, ритмично выполнять задания педагогов.

Таким образом, можно отметить, что просодика является одним из важнейших компонентов речевой деятельности, которая у детей с тяжелыми нарушениями речи значительно нарушена. При работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи необходимо проведение структурной, целенаправленной, долгосрочной работы, основанной на формировании и развитии всех компонентов интонационной стороны речи, а также коррекции артикуляционной, мимической моторики и речевого дыхания.

Abstract. Thus, thanks to the analysis of the scientific literature, it can be noted that prosodics is one of the most important components of speech activity. When working with children with severe speech disorders, it is necessary to carry out structural, targeted, long-term work based on the formation and development of all components of the intonation side of speech, as well as correction of articulation, mimic motor skills and speech respiration.

Список литературы

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е. Э. Артемова ; Пед. академия последипломного образования. – М., 2003. – 27 с.
2. Исенина, Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза / Е. И. Исенина. – Иваново. : Изд-во Ивановского ун-та, 1983. – 78 с.
3. Копачевская, Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями / Л. А. Копачевская, Е. В. Лаврова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление: сб. ст. ; гл. ред.. Ю. Ф. Гаркуша. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – С. 222–235.
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
5. Мастюкова, Е. М. Дизартрия. Хрестоматия по логопедии / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1997. – 254 с.
6. Собонович, Е. Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская. // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 20–26.
7. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
8. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. ст. ; под ред. Ю. В. Рождественского. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – С. 33–53.

УДК 376.37

Сачкова П.Г.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности памяти у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Приведены рекомендации и приемы работы для развития памяти у детей названной категории на этапе автоматизации звуков.

Память является одной из основных психических функций организма. Особую роль она играет в раннем возрасте, представляя собой своеобразный фундамент, на основе которого строятся все остальные функции. Когнитивные процессы невозможны вне процесса запоминания, потому что каждая поступающая информация, впечатление будет восприниматься как новая, возникшая впервые без сохранения так называемых следов памяти, т.е. прошлых воздействий. Психические функции социально обусловлены и

связаны с жизненным опытом человека, где центральным звеном выступает речь как средство общения и познания мира [1].

В жизни память играет огромную роль, потому что никакое активное и сознательное действие не может происходить вне процессов памяти. Любое действие состоит из цепочки элементов, которые индивид должен сохранить в своей памяти для соединения со следующим действием. Кроме того, без памяти невозможно познать самого себя с определенными и индивидуальными мотивами, мировоззрением, интересами, потребностями, мыслями. Развитие невозможно без памяти, потому что оно позволяет фиксировать, сохранять и воспроизводить опыт, который впоследствии может быть улучшен и использован в активной деятельности [1].

Память тесно связана с мышлением, которое зависит от количества и качества непосредственных переживаний, а также от того, насколько хорошо информация была понята и усвоена. Память помогает осуществлять такие методы познания как сравнение, обобщение, описание, систематизация и другие. Эти явления строятся на основе уже имеющихся в голове образов и ассоциаций и являются продуктом их переработки. Недоразвитие речи в совокупности с другими факторами лишают ребенка той необходимой базы, на которой полноценно развивается мышление.

Соответственно, процессы обучения и памяти крепко связаны. Без усвоения человеком его опыта в прошлом его обучение ограничивалось бы лишь получением материала в ходе непосредственного восприятия. Можно сделать вывод, что чем больший объем памяти имеет человек, тем большую пользу обществу в ходе продуктивной деятельности он может принести [2; 3].

Нарушения речи имеют непосредственное влияние на процесс запоминания информации у ребенка. В дошкольном возрасте преобладающим типом памяти является образная память [6]. Наглядность – это ключевая особенность данного типа памяти, которая позволяет ребенку составить образное представление об окружающих его предметах, их свойствах, структуре, о людях и их деятельности. Ребенок запоминает наиболее яркие признаки, по которым он может узнать предмет или явление, зачастую не вдаваясь в его суть и не осуществляя подробный анализ.

В этом возрасте мнемические процессы активнее включается речь, и проговаривание конкретных признаков объекта вслух повышает эффективность запоминания. При минимальном развитии способностей к анализу проговаривание позволяет дошкольникам акцентировать внимание на мелочах и лучше усвоить их. В возрасте 4–5 лет с развитием речи подключается словесная память. Это связано с тем, что дошкольник более активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, учится общению, слушает и воспроизводит литературные произведения, чему способствует сопереживание главным героям, а, следовательно, вовлечение его эмоциональной сферы личности, что существенно ускоряет процесс и улучшает качество запоминания. Текстовая информация для ребенка становится более логичной, структурированной, пополняется словарный запас ребенка, происходят процессы анализа и синтеза, улучшается понимание и составление причинно-следственных связей. Тем не менее, словесная память тесно связана с образной, поскольку ребенок мысленно соотносит слово с возникающим в его голове образом [6].

Процесс запоминания не является чисто механическим явлением. Чем лучше ребенок осмысляет и понимает материал, тем качественнее он его запомнит. Детям проще

запоминать уже знакомые виды птиц, чем названия, неизвестные ранее. Это свидетельствует о том, что дети пытаются опосредовать запоминаемое словом, что провоцирует активное развитие памяти за счет речевой деятельности. Речевые связи укрепляют смысловые связи, заменяют наглядно-образные и формируют условия для перехода и развития словесно-логической памяти. В качестве примера можно привести пересказ воспитанниками содержания какого-либо текста. В этом случае дети пытаются передать самое важное в тексте, его общий смысл, основную идею. При этом они будут опускать незначительные детали, которые не играют важной роли в повествовании. Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее прочно сохраняется такой конкретный материал, который закрепляется в памяти словесно с опорой на наглядные образы и является значимым в понимании того, что запоминается.

В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей, имеющих различные нарушения речевого развития. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются проблемы в речемыслительной деятельности, что обуславливает их трудности с запоминанием. Они не могут правильно составить связь между образом и словом, что приводит к низкой результативности их памяти. Особенности памяти индивидуальны для каждого из видов нарушений, например для детей с дизартрией наиболее характерны более низкие результаты зрительной памяти, чем слуховой (это связано с нарушением зрительного восприятия, слабостью пространственных представлений), а для детей с заиканием – недостаточность кратковременной памяти, снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания [5]. Но для большинства характерно медленное усвоение, неправильное воспроизведение полученной информации, неустойчивость внимания, преобладание смысловой памяти над механической, лучшая развитость моторной памяти, присутствует низкая продуктивность долговременной памяти, нарушение узнавания слов, наблюдается медленная ориентировка в условиях заданий. Когда детям читают вслух, они не вникают в смысл содержания, а стараются запомнить отдельные фразы. У этих детей отмечается слабость мыслительной деятельности. Стоит отметить, что при этом у них сохраняются возможности логического и смыслового запоминания, но заметно снижение вербальной, зрительной и слуховой памяти. У детей наблюдаются проблемы в развитии словесно-логического мышления, и им с трудом удается овладеть анализом, синтезом, сравнением и обобщением [4].

Помимо перечисленных недостатков памяти следует отметить также несовершенство памяти дошкольников, обусловленное переработкой воспринимаемого материала. Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений связан с другой особенностью человеческой памяти, а именно с опосредованным характером запоминания. Нарушения в развитии речи мешают детям выделить важное и основное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации. Могут встречаться трудности в подборе зрительных образов, в узнавании изображений, выделение предмета из однообразного фона. Это приводит к тому, что дети с тяжелыми нарушениями речи лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений. Также они плохо понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения [4].

Существует достаточно большое количество развивающих игр и заданий, которые помогают в развитии памяти учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Следует учитывать

тот факт, что у детей с нарушениями речи наблюдается недоразвитие всех познавательных процессов, а именно внимания, мышления, памяти и др. Поэтому при составлении упражнений следует принимать во внимание особенности в эмоционально-волевой сфере (пониженная наблюдательность, неуверенность в себе, низкая мотивация, замкнутость), неустойчивое внимание детей, интеллектуальную пассивность.

У ребенка с тяжелыми нарушениями речи возникают проблемы с самостоятельным накоплением опыта взаимодействия с окружающим миром, поскольку у него нарушены познавательные процессы. Поэтому нередки случаи, когда имеющиеся представления ребенка с ТНР не только неполные, но и ошибочные. В связи с этим в развитии этих детей неизмеримо возрастает роль организованного обучения: увеличивается количество занятий, проходит работа по укреплению здоровья и физического, познавательного развития и т.п.

Для развития памяти у детей с тяжелыми речевыми нарушениями целесообразно использовать игровые педагогические технологии. В процессе коррекционно-развивающей работы необходимо развивать все виды памяти: зрительную, слуховую, тактильную, моторную, словесную. Именно игра способствует обучению и воспитанию детей. Существуют различные виды игр: подвижные, сюжетно-ролевые, режиссерские и др. Особую роль играет дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. При решении дидактических задач ребенок активно затрачивает умственные и аналитические усилия. Дидактическая игра побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. То есть, дидактическая игра помогает ему приобрести знания в легкой непринужденной форме. Дидактические игры широко используются на всех формах занятий, как на индивидуальных, так и на групповых.

При использовании дидактических игр в коррекционной работе по развитию памяти детей с тяжелыми нарушениями речи следует придерживаться следующих рекомендаций:

- 1) дидактические игры следует использовать систематически и последовательно;
- 2) дидактические игры должны быть понятны и доступны детям соответствующего возраста;
- 3) задачи и содержание дидактической игры должны соответствовать теме занятия;
- 4) поскольку приветствуется комплексный подход к развитию ребенка, то при подготовке к дидактической игре следует подбирать такие цели, которые помимо развития памяти будут способствовать формированию новых знаний, умений у ребенка;
- 5) для повышения продуктивности работы необходимо использовать различные методы наглядности;
- 6) чтобы ребенок лучше воспринимал изучаемый материал, следует задействовать в учебной деятельности как можно больше его анализаторов;
- 7) для повышения мотивации у ребенка следует подбирать дидактические игры таким образом, чтобы они способствовали положительному эмоциональному отклику ребенка и побуждали у него желание заниматься умственным трудом.

Развивать память ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи можно на коррекционных занятиях по формированию произносительной стороны речи,

формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи. Например, одним из направлений работы на занятиях по формированию произносительной стороны речи является формирование правильного звукопроизношения. В качестве примера дидактической игры по автоматизации звуков можно привести следующее задание. На каждый палец ребенка педагог задает определенный звук. Ребенок большим пальцем поочередно прикасается к указательному, среднему, безымянному, мизинцу. Одновременно он произносит заданный звук. Педагог следит за правильностью узнавания и произношения звука, точностью движений пальцев рук. Он может сам указывать на пальцы ребенка, чтобы проверить, как ребенок запомнил звуки. Или игра для автоматизации звуков с предметами, где перед ребенком находятся несколько вещей, содержащих в названии необходимые для автоматизации звуки. Ребенок должен произнести названия всех вещей, запомнить их местоположение и закрыть глаза. Педагог может менять предметы местами, убирать или добавлять некоторые из них, а ребенок должен обозначить, что изменилось. Таким образом, на коррекционных занятиях можно использовать дидактические игры, которые не только помогают ребенку автоматизировать тот или иной звук, но и позволяют тренировать его память.

На коррекционных занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи одним из эффективных способов запомнить информацию является составление плана. Умение выразить компактно, в наиболее общей форме многообразие фактов прямо зависит от степени овладения языковыми средствами. Поэтому составление плана текста для детей с тяжелыми нарушениями речи может представлять огромные трудности. Главной причиной их является неумение анализировать текст, выделить в нем основные смысловые группы, найти главное, существенное в отдельных его частях и выразить его.

Помимо плана необходимо тщательно проанализировать изучаемый материал. Для этого необходимо сопоставлять отдельные части или формулировать вопросы внутри запоминаемого материала. Такое сравнение обеспечивает лучшее понимание учеником содержания каждой части и лучшее закрепление материала в памяти школьника. Установление различия и сходства между предметами и явлениями также поможет глубже понять информацию, поскольку для этого используются уже имеющиеся знания и интеллектуальные навыки. Использование всех этих методов содействует повышению продуктивности запоминания и улучшает качество воспроизведения информации, оказывает положительное воздействие на выделение главного, способствует последовательному и логичному рассказу.

Таким образом, можно сделать вывод, что речевые нарушения оказывают большое влияние на психические функции организма, в том числе и на память. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается замедленное развитие процессов памяти, что негативно сказывается на их обучении и жизни в целом. Для развития всех видов памяти детей целесообразно использовать развивающие игры и различные мнемотехнические приемы.

Abstract. This article discusses the features of memory in students with severe speech disorders. There are given recommendations and techniques for developing the memory of students of this category.

Список литературы

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : ООО «Асар», 2007. – 320 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 1990. – 219 с.
4. Лалаева, Р. И. Логопатофизиология : учеб. пособие для студентов / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2011. – 285 с.
5. Методические рекомендации родителям по развитию памяти у детей среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edu-ikt.ru. – Дата доступа: 13.01.2023.
6. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2013. – 336 с.

УДК 376.42

Стрельченок Д.И.

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

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В статье представлен анализ процесса решения арифметических задач, выделены познавательные процессы, необходимые для успешного овладения данным процессом. Описаны особенности работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в I классе на каждом этапе решения арифметических задач.

Арифметическая задача – это связный лаконичный рассказ, в который введены значения некоторых величин и предлагается отыскать другие, неизвестные значения величин, зависящие от данных и связанные с ними определенными соотношениями, указанными в условии.

Структуру задачи определяет условие, которое содержит данные об объектах, величинах, которые их характеризуют, о том, что известно и неизвестно, отношения между величинами или числовыми данными, отражающие количественные отношения между предметами окружающей действительности. Требование задачи (вопрос) определяет итог решения задачи, то есть результат. Вопрос может быть представлен в различной форме: вопросительной (сколько яблок? сколько уток?) или повествовательной (определить стоимость покупки, если было 10 копеек, а потратили 5 копеек) [1].

В психологическом аспекте решение арифметической задачи рассматривается как интеллектуальная деятельность, как выраженный интеллектуальный акт (А.Р. Лурия [2], Л.С. Цветкова [5]), который включает в себя следующие этапы:

– ориентировка в условии задачи (восприятие предметного содержания, анализ условия, выделение логических связей, вопроса);

- выработка общей схемы действий (с чего начинать решение и продолжать, определение стратегии в общей схеме работы над задачей) и выделение операций, которые с максимальной вероятностью приведут к положительному решению задач;
- процесс реализации общей схемы решения и отдельных операций (запись решения, воспроизведение результатов без записи, словами);
- сопоставление полученных результатов с исходными данными (промежуточные, ответ).

Процесс решения арифметической задачи зависит от уровня сформированности познавательных функций: восприятия, памяти, мышления, ощущения, речи, воображения, внимания, мышления. Каждая из этих функций вносит свой вклад в процесс понимания условия задачи и нахождения ответа на поставленный вопрос.

Так, восприятие обеспечивает анализ текста задачи на основе использования слуховой или зрительной сенсорных систем. Память обеспечивает процесс удержания условия задачи на протяжении ее решения, а также помогает сохранять в оперативной памяти промежуточные результаты. Использование речи позволяет правильно прочесть условие арифметической задачи, объяснить ее решение, сделать вывод, проверить правильность решения. Внимание позволяет концентрироваться на задаче до поиска окончательного решения, отвлечься от посторонних раздражителей. С помощью мышления учащиеся анализируют условие задачи, выявляют связи между числовыми данными, абстрагируются от конкретной ситуации для выполнения действий с заданными числовыми данными, соотносят условие задачи и вопрос, осуществляют проверку решения задачи. Важную роль играет воображение, которое позволяет представить ситуацию, отраженную в задаче.

Основываясь в своей реализации на определенный уровень сформированности познавательных функций, процесс обучения решению арифметических задач, в свою очередь, является средством, оказывающим положительное влияние на развитие мыслительных операций, таких как анализ и синтез, сравнение, конкретизация, абстрагирование и обобщение.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается наличие следующих ошибок в процессе решения арифметических задач: привнесение лишнего вопроса и действия, исключение нужного вопроса и действия, несоответствие вопросов действиям, случайный подбор чисел и действий, ошибки в наименовании величин при выполнении действий (наименования не пишутся; наименования пишутся ошибочно, вне предметного понимания содержания задачи; наименования пишутся лишь при отдельных компонентах), ошибки в вычислениях, неверная формулировка ответа задачи [3].

Формирование умения решать арифметические задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в первом отделении специальной школы характеризуется последовательностью и содержательностью. В I классе подготовка к усвоению данного умения начинается с выполнения задач-поручений (действий с предметами и их совокупностями, игровых ситуаций, действий с предметными множествами без пересчета и с пересчетом) и оформление выполняемых действий в речи (положили на стол карандаши – стало больше; убрали – стало меньше) [4]. Затем возможности учащихся постепенно расширяются. Учащиеся выполняют действия с предметными множествами для понимания сущности операций сложения и вычитания и понимания слов: добавил, отнял, убрал, стало больше, стало меньше. На основе выполнения

действий с предметными множествами учащиеся формулируют вопрос: Что можно узнать?, а также учатся давать на него ответ.

Для понимания условия арифметических задач учащиеся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в I классе учатся составлять рассказ по двум-трем сюжетно связанным рисункам и по последовательно размещенным рисункам, связанным одним сюжетом [4]. Это способствует наглядному представлению ситуации и пониманию связи между представленными в ней предметами и объектами. В I классе учащиеся начинают решать и составлять арифметические задачи на нахождение суммы и остатка на основе действия с предметами, использования ролевых игр, ситуаций, представленных на рисунке, понимания смысла слов: стало, осталось, всего, вместе, принесли, унесли. Для понимания сущности наглядных ситуаций и связи между объектами и числовыми данными используется комментирование выполняемых операций сначала учителем, а затем и самими учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

С целью формирования умения решать арифметически задачи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе могут предлагаться задания, направленные на развитие следующих познавательных процессов: зрительного восприятия, наглядно-образного мышления и речи. Основой выполнения всех заданий является использование математического материала. С целью развития зрительного восприятия предлагаются задания на дифференциацию фигур по цвету, форме; группировку геометрических фигур с учетом предложенной инструкции: по форме, пространственному расположению (справа, слева, сверху, снизу). Развитие наглядно-образного мышления осуществляется в процессе выполнения заданий с множествами (создание множеств, уравнивание множеств, нарушение равенства множеств). Развитие речи не выделяется в отдельное направление: при выполнении любого задания учащиеся проговаривают выполняемые действия, фиксируют в речи полученный результат. Постепенно формируется умение проговаривать последовательность предстоящих для выполнения действий. Таким образом, осуществляется связь мышления и речи, формируется представление о способах выполнения действий.

Кроме развития познавательных процессов в рамках решения коррекционно-развивающих задач большое внимание уделяется обучению решению арифметических задач. Методика работы над любой арифметической задачей предполагает наличие следующих этапов: работа над содержанием задачи; поиск решения задачи; решение задачи; формулировка ответа; проверка решения задачи; последующая работа над решенной задачей.

Этап *работы над содержанием задачи* предполагает осмысление ситуации, изложенной в задаче, установление зависимости между данными, а также между данными и искомым. Большое значение на данном этапе отводится проведению словарной работы, разбору непонятных учащимся с интеллектуальной недостаточностью слов. Чтение текста задачи осуществляется только после уяснения учащимися смысла всех слов, отраженных в ней. В I классе задачу всегда читает только учитель. Однако понимание арифметической задачи при ее восприятии на слух недоступно учащимся с интеллектуальной недостаточностью, поэтому необходимо использовать предметное сопровождение. На данном этапе могут быть использованы следующие приемы: чтение задачи учителем, отображение сначала учителем, а затем и учащимися сюжета задачи с использованием

объектов в практической деятельности, разделение текста задачи на смысловые части, подчеркивание в тексте задачи числовых значений. Большое значение приобретает чтение арифметической задачи учителем с выраженной интонацией.

На *этапе поиска решения задачи* учащиеся с интеллектуальной недостаточностью подводятся к составлению плана решения задач и выбору действий. С этой целью учитель задает вопросы, требующие ответов учащихся. Вопросы задаются последовательно с учетом логики сюжета в тексте задачи. Выделяют два способа разбора арифметической задачи: аналитический и синтетический. В первом случае разбор осуществляется с числовых данных в направлении к главному вопросу задачи, во втором случае – от главного вопроса задачи к условию задачи. Возможно применение аналитико-синтетического, или комбинированного, способа разбора. Разбор задачи сопровождается анализом предметной ситуации, которая была смоделирована на предыдущем этапе. Большое значение для данного этап приобретает понимание учащимися смысла глаголов, обозначающих действие, подлежащее выполнению. С этой целью применяются задания на уроках математики и на коррекционных занятиях, которые расширяют словарный запас учащихся, формируют у них пространственные представления, мыслительные операции.

Этап решения задачи является логическим продолжением предыдущего этапа. Учащиеся сформулируют вопрос задачи и называют действие, после чего предлагается это действие записать. Запись решения задачи в I классе осуществляется соответствующим арифметическим действием без наименований, так как учащиеся еще не умеют писать. Можно предложить учащимся после записи арифметического действия нарисовать предмет, о котором шла речь в задаче. Учащиеся обязательно проговаривают арифметическое действие и пояснение к нему.

На *этапе формулировки ответа* происходит подведение итога решения арифметической задачи. Учащиеся называют ответ с обязательным проговариванием предмета или объекта, о котором шла речь в вопросе.

Этап проверки решения арифметической задачи учащимися с интеллектуальной недостаточностью в I классе осуществляется путем выполнения практических действий с предметами. Это позволяет оценить правильность найденного ответа. Последующая работа над решенной задачей в I классе может предполагать ответы учащихся на вопросы учителя о содержании задачи, а также проговаривание хода решения задачи. Это обеспечивает осознанное понимание учащимися с интеллектуальной недостаточностью не только текста арифметической задачи, но и хода ее решения.

Таким образом, процесс решения арифметических задач у учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется наличием ошибок, обусловленных несформированностью познавательной деятельности в целом. Для обеспечения результативности данного процесса на каждом этапе создаются соответствующие условия и применяются определенные приемы коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Abstract. The process of solving arithmetic problems in students with intellectual disability is characterized by the presence of errors caused by the lack of formation of cognitive activity in general. To ensure the effectiveness of this process, appropriate conditions are created at each stage and certain methods of correctional and pedagogical work with students of this category are applied.

Список литературы

1. Гриханов, В. П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач : учеб.-метод. пособие / В. П. Гриханов. – Минск : БГПУ, 2010. – 56 с.
2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2013. – 384 с.
3. Перова, М. Н Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.
4. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – 47 с.
5. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.

УДК 373.3-376.4

Терешко Н.О.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: О.И. Урусова, ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования пространственных представлений у школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках математики в пропедевтический период на основе использования дидактических игр. Приведен качественный и количественный анализ данных экспериментального исследования.

В настоящее время все более возрастает потребность общества во всесторонне развитой личности, обладающей высоким уровнем интеллектуальных способностей, которая способна не только адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям, но и создавать нечто новое, обеспечивающее общественный прогресс. Описанную выше личность нельзя представить себе без развития пространственного мышления. Развитие пространственного мышления играет большую роль как во всестороннем и умственном развитии учащихся, так и в формировании специальных умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Пространственное мышление является жизненно важным навыком, без которого человеку было бы трудно не только решать какие-либо задачи, требующие проведения пространственного анализа, но и ориентироваться в действительном пространстве, что сделало бы невозможным его адаптацию в социуме.

Особое внимание развитию пространственного мышления необходимо уделять в младшем школьном возрасте, когда наиболее активно у ребенка развиваются когнитивные процессы: восприятие, память, мышление, речь, воображение. И следует отметить, что значительный вклад в развитие пространственного мышления может внести такая учебная дисциплина как математика, способствующая развитию у детей мышления, памяти, внимания, воображения, наблюдательности, строгой последовательности рассуждения и его доказательности.

Одно из необходимых условий гармоничного развития ребенка является его умение ориентироваться в пространстве. Среди основных психических функций одна связана с пространственными представлениями, поскольку эти представления участвуют в формировании почти всех навыков и функционировании всех сложных процессов. Сюда входят элементарно и сложно организованные движения, восприятие, рисование, речь, письмо, счет и т.д. Сложно назвать хотя бы одну деятельность человека, в которой умение ориентироваться в пространстве не играет значительной роли. Работа с пространственными изображениями – это базовый навык, сочетающий в себе разные виды учебной и трудовой деятельности. Проникая во все сферы взаимодействия ребенка с окружающей действительностью, ориентация в пространстве влияет на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является неотъемлемой частью процесса социализации.

Ориентация в пространстве развивается как особая целостная сенсорно-перцептивная способность и основана на овладении приемами восприятия, воспроизведения и трансформации пространственных отношений. На ранних этапах развития его формирование связано с появлением у ребенка чувств к собственному телу, развитием движений, предметно-практической деятельности и зрительно-моторной координации. При этом создаются представления о соотношении внешних объектов по отношению к собственному телу (о поиске предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»), о дальности нахождения объекта), представления о пространственных отношениях между двумя или более предметов в окружающем ребенка пространстве.

Проблема ориентации человека в пространстве многогранна и включает в себя представления о размере, форме предметов и умении различать расположение предметов в пространстве, понимая различные пространственные отношения.

Ориентация в пространстве осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположение, расстояние, пространственные отношения между объектами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояния, размера, формы, взаимного положения предметов и их положения по отношению к ориентации.

Проблема освоения окружающего пространства, ориентации в нем становится особенно актуальной к детям с интеллектуальной недостаточностью.

Трудности в освоении пространства представляют собой типичные проявления задержки психического развития. В результате взаимосвязанного комплекса органических, функциональных, но также и социальных причин формирование пространственных представлений у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями нарушается во всех определяющих направлениях, включая овладение действиями восприятия, приобретение опыта практической трансформации пространства, его отражение в словах, продуктивных видах деятельности. Нарушения ориентации как в субъективном, так и в социальном пространстве негативно сказываются на когнитивном и личностном развитии ребенка, препятствуя его социальной адаптации в целом.

В целом процесс развития пространственной ориентировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является возможным на уроках математики во вспомогательной школе. Но в настоящее время данный вопрос является недостаточно изученным.

Пространственные представления – это образы, которые отражаются в памяти как результат предыдущих восприятий предметного мира и возникают после их воздействия на аналитика. Представления – это более высокое психическое отражение, чем перцептивный образ. Представление образно, наглядно и в значительной степени обобщено на объективный мир и природные явления и является переходным этапом мышления [1, с. 54].

Формирование пространственных представлений происходит поэтапно, затрагивая все периоды становления человека:

- первые формы ориентировки появляются рано, когда младенец устанавливает связи между анализаторами – слуховым, зрительным и двигательным;
- осознание человеком своей связи с пространством формируется в возрасте трех лет;
- первоначальное восприятие человеком окружающей обстановки развивается до семи лет;
- осознание пространства как системы развивается через преподавание уроков математики и геометрии в начальной школе.

Своевременное выявление нарушений в пространственно-ориентировочной деятельности и своевременная коррекционная работа по развитию данного навыка является одним из важнейших условий гармоничного и всестороннего развития ребенка.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются с сложностями в понимании направления. Им сложно умственно ориентироваться в пространстве, что требует определенного уровня развития коммуникативного общения, чего не достигают ученики с интеллектуальной недостаточностью.

Причины, по которым младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения в развитии пространственной ориентировки:

1. Нарушение функции поиска, замедленное распознавание и обследование окружающего пространства или заданного предмета.
2. Нарушение взаимодействия зрительного, двигательного анализатора и осязания.
3. Снижение качества восприятия и различения пространства вокруг себя.
4. Отсутствие сформированности мыслительных операций [2, с. 67].

Коррекция пространственной ориентировки неотделима от двигательных, ритмических упражнений. Необходимо практиковать следующие движения: параллельные, одновременные движения рук, ног, затем противоположные (например, сгибание одной руки, сгибание другой), скрещенные движения рук и ног. Полезно рисовать в воздухе двумя руками одновременно в одном направлении и в разных направлениях, упражнения для глаз: отслеживание движения предметов, лазерным лучом, отслеживание контуров предметов.

Формирование собственно пространственных представлений происходит в несколько этапов:

- работа над формированием представлений на собственном лице, теле;
- формируются понятия «ближе к себе», «дальше от себя» (отсчет ведется от собственного тела). Отрабатываются предлоги «до», «за», выполняются многочисленные упражнения по переносу предметов «вверх», «вниз» в горизонтальную плоскость («рабочую» плоскость стола);
- дальнейшее совершенствование знания схемы тела с акцентом на ориентацию «справа – слева» с последующим анализом расположения предметов в пространстве

относительно друг другу с точки зрения сторонности. Важно закреплять различные пространственные направления соответствующими движениями и жестами.

Важнейшими методами работы над развитием пространственной ориентировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются:

- 1) опора на наглядность;
- 2) широкое использование двигательных, ритмических упражнений, упражнений для построения и перестроения;
- 3) практическая деятельность с конкретными предметами;
- 4) использование дидактических игр и наглядного материала разнообразного содержания;
- 5) создание игровых и проблемных ситуаций, обеспечивающих интерес ребенка к процессу [3, с. 35].

Таким образом, большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют серьезные нарушения пространственной ориентации и пространственного представления. Учащимся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью сложно ориентироваться на листе тетради, в помещении большого пространства. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью ориентация в пространстве существенно отличается от ориентации у нормальных детей. В результате всего вышеизложенного можно заметить, что существует ряд характеристик, характерных для пространственной ориентации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, выражаются в сложности различения таких терминов, как «справа-слева», «внизу-верху», «посередине».

В общей системе подготовки школьников с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни большое место занимают уроки математики, на которых учащиеся получают начальные математические знания, овладевают необходимыми вычислительными умениями, учатся логически мыслить.

Можно использовать следующие методы обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики:

- объяснительно-иллюстративный метод, метод при котором учитель объясняет, а дети воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.
- репродуктивный метод (воспроизведение и применение информации);
- метод проблемного изложения (постановка проблемы и показ пути ее решения);
- частично-поисковый метод (дети пытаются сами найти путь к решению проблемы);
- исследовательский метод (учитель направляет, дети самостоятельно исследуют);
- наиболее продуктивным и интересным считаю создание проблемной ситуации, исследование, поиск правильного ответа.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики должна проводиться с учетом следующих условий: осуществлять индивидуальный подход к детям; предотвращать наступление утомления; в процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей; во время работы с детьми этой категории учитель должен проявлять особый педагогический такт. Важно подмечать и поощрять успехи детей, помогать каждому ребёнку, развивать в нём веру в собственные силы и возможности и т.д.

Abstract. The article discusses the features of the formation of spatial representations of schoolchildren with intellectual disabilities in mathematics lessons in the propaedeutic period based on the use of didactic games, and provides a qualitative and quantitative analysis of experimental research data.

Список литературы

1. Аббасов, М. Г. Связь овладения ориентировкой в пространстве и понимания пространственных отношений предметов у учащихся вспомогательной школы // Тезисы докладов УП научной сессии по дефектологии / М. Г. Аббасов. – М. : Просвещение, 1975. – С. 294–295.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 2001. – 303 с.
3. Говорова, Р. Д. Формирование пространственной ориентировки у детей / Р. Д. Говорова // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 9. – С. 14–19.
4. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Г. Н. Градова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2010. – 24 с.
5. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии : (метод. рекомендации к нейропсихолог. диагностике) / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 1997. – 59 с.

УДК 376.37

Цвик Е.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У УЧАЩИХСЯ II КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития атрибутивного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи. Основное содержание составляет комплекс упражнения по формированию атрибутивного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях, разработанный на основе теоретического исследования.

Становление атрибутивного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) происходит позднее остальных и вызывает наибольшие затруднения. Н.Н. Баль [1], С.Н. Коновалова [4], Т.А. Ткаченко [5], С.Н. Шаховская [7] и др. констатируют затруднения в дифференциации прилагательных, неточность употребления прилагательных, обозначающих различные признаки предметов, наличие вербальных парафазий, нарушение формирования семантической структуры и лексической системности, трудности в словообразовании прилагательных. Обозначенные особенности становления атрибутивного словаря у учащихся с ТНР определяют актуальность данной проблемы.

Механизмы и структура нарушения атрибутивного словаря у учащихся с ТНР требуют специальной работы на коррекционных занятиях над целенаправленным обогащением словарного запаса учащихся, овладением грамматическими формами прилагательных, синтаксическими конструкциями и речевыми навыками.

Цель статьи – описать комплекс упражнений по формированию атрибутивного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.

При разработке комплекса упражнений учитывались: последовательность коррекционной работы по обогащению словаря, содержание учебной программы по учебному предмету «Русский язык» для учащихся I–V классов специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [6], частотный словарь младших школьников, а также выявленные особенности лексики у школьников с ТНР.

Проводя работу над расширением объема словаря прилагательных, необходимо уделять внимание умению сравнивать предметы по признакам цвета, формы, величины, высоты, толщины. Начинать стоит с закрепления связи имеющихся слов–прилагательных с их значением. Затем осуществляется работа по обогащению словаря по тематическим группам. Пополнение атрибутивной лексики предполагает уточнение значений синонимов и антонимов. Усвоение значения слова происходит с постепенным переходом от конкретного значения слова к пониманию грамматического значения в словосочетании, предложении. Эффективным является закрепление в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте [6].

Во II классе учащиеся с ТНР знакомятся с определением слов, которые обозначают признаки предметов и отвечают на вопросы: какой? какая? какое? какие? В ходе практических упражнений учащиеся учатся сочетать слова-предметы и слова-признаки, ставить к ним вопросы и находить данные слова по вопросам. На данном этапе осуществляется формирование умений пользоваться правильной грамматической формой слова в зависимости от его значения в составе предложений. Учащиеся совершенствуют умения в образовании прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, со значением увеличительности. Формируются представления о морфологических свойствах прилагательного: учащиеся определяют однокоренные слова, выделяют лексическое значение однокоренных слов. Значимое место на данном этапе занимают упражнения в построении текстов описательного характера с параллельной организацией [6].

В работе по формированию активной атрибутивной лексики у учащихся могут использоваться следующие приемы: словообразовательный анализ; сопоставление слов для выяснения различий, разграничения значений; объяснение значения слова через контекст; применение наглядных средств; способ логического определения; задания для усвоения синонимов и антонимов [4].

При разработке комплекса упражнений опорой служили рекомендации и методические разработки С.Е. Дорофеевой [2], Л.Н. Ефименковой [3]. Содержание комплекса упражнений выстраивалось с учетом принципов систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности, постепенности, концентрического наращивания информации по всем направлениям работы, что позволяет ребенку опираться на уже имеющиеся у него знания и умения.

Исходя из содержания работы по развитию атрибутивного словаря у учащихся с ТНР на коррекционных занятиях во II классе в комплексе упражнений были выделены четыре направления.

1. Обогащение атрибутивного словаря словами с переносным значением, синонимами и антонимами.

1.1 Упражнение «Домики»

Цель: формировать умение дифференцировать синонимы и антонимы.

Оборудование: иллюстрация (рисунок 1).

Инструкция: «Расселите пары слов в два домика».

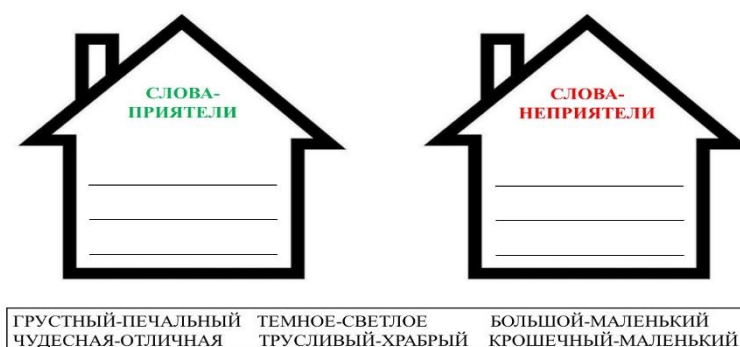


Рисунок 1 – Стимульный материал к упражнению «Домики»

1.2 Упражнение «Переносное значение»

Цель: расширять словарь прилагательных словами с переносным значением.

Оборудование: иллюстрации (рисунок 2).

Инструкция: «Составьте пары из слов, соедините их линиями. Запишите в тетрадь.

Объясните значение получившихся пар слов».

Дверь	Железный
Руки	Железная
Забор	Золотые
Кольцо	Золотое
Характер	Железные
Рожь	Золотой
Нервы	Золотая

Рисунок 2 – Стимульный материал к упражнению «Переносное значение»

2. Словообразование прилагательных

2.1 Упражнение «Скажи ласково»

Цель: формировать умение образовывать прилагательные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Инструкция: «Скажите ласково. Запишите получившееся словосочетание».

Образец: белое облако – беленькое облачко

Речевой материал:

Темная туча –

Холодный дождь –

Желтый лист –

Прохладный ветер –

2.2 Упражнение «Сложные слова»

Цель: формировать умение образовывать сложные прилагательные.

Инструкция: «Придумайте про животных сложные слова: «У снегиря красная грудка – значит он красногрудый».

Речевой материал: у сороки длинный хвост...; у синицы желтая грудка...; у зайца длинные уши...; у совы круглая голова...; у аиста длинные ноги...; у гуся красные лапы..., у щенка толстые лапы..., у жирафа длинная шея... .

3. *Формирование представлений о прилагательном как слове, обозначающем признак и отвечающем на вопросы Какой? Какая? Какое? Какие?*

3.1 Упражнение «Подбери вопрос»

Цель: формировать умение подбирать вопрос к прилагательному.

Оборудование: карточка (рисунок 3).

Инструкция: «Прочитайте вопросы. Прочитайте слова-признаки. Соедините слова-признаки с вопросами, на которые они отвечают. Подумайте, каким плодам подойдут эти слова-признаки?».

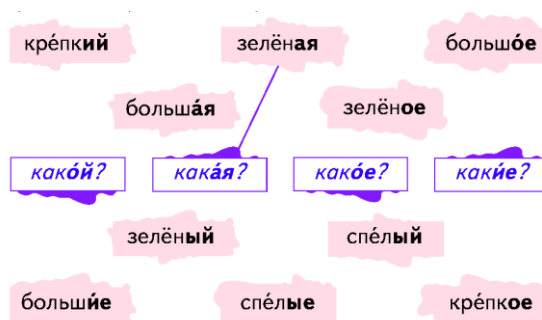


Рисунок 3 – Стимульный материал к упражнению «Подбери вопрос»

3.2 Упражнение «Домики-2»

Цель: формировать умение дифференцировать прилагательные разного рода по вопросам.

Оборудование: карточка (рисунок 4).

Инструкция: «Прочитайте слова. С помощью стрелок «заселите» их в соответствующие домики».



Рисунок 4 – Стимульный материал к упражнению «Домики-2»

4. *Формирование умений согласовывать прилагательные с другими частями речи в словосочетании и предложении, развитие описательной речи*

4.1 Упражнение «Корабли»

Цель: формировать умение согласовывать прилагательные с существительными.

Оборудование: карточка (рисунок 5).

Инструкция: «Соберите корабли. Соедините стрелками слова-признаки и слова-предметы. Запишите в тетрадь получившиеся пары».



Рисунок 5 – Стимульный материал к упражнению «Корабли»

4.2 Упражнение «Дополни текст»

Цель: формировать умение согласовывать прилагательные с существительными; развивать описательную речь.

Оборудование: иллюстрация (рисунок 6).

Инструкция: «В каждом предложении добавьте подходящие слова-признаки. Можно использовать не все слова из списка. Раскрасьте рисунок».

Речевой материал: «У девочки Маши был щенок Дружок. У Дружка была шерсть, ...ушки и ...глазки. Он играл с девочкой целый день.»

Слова для справок: веселый, дружелюбный, черный, коричневый, остренький, маленький, большой, блестящий.



Рисунок 6 – Стимульный материал к упражнению «Дополни текст»

Таким образом, процесс развития атрибутивного словаря у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд особенностей, которые учитываются при построении работы на коррекционных занятиях и включают вышеперечисленные направления, а также комплекс упражнений и дидактических игр.

Abstract. Thus, the process of developing an attributive dictionary for younger schoolchildren with TNR has a number of features that are taken into account when building work in correctional classes and include the above areas, as well as a set of exercises and didactic games.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Использование игр «Домино» как средства формирования умений словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Н. Баль, М. Г. Рак // Логопед. – 2010. – № 1. – С. 15–20.
2. Дорофеева, С. Е. Коррекция нарушения речи у младших школьников / С. Е. Дорофеева, Л. В. Семенюта. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
4. Коновалова, С. Н. К вопросу о методике формирования лексики у школьников с общим недоразвитием речи / С. Н. Коновалова // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 50–55.
5. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико–грамматических представлений: сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2003. – 47 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания. – Минск : НИО, 2020. – 24 с.
7. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия. – М. : Экономика, 1997. – С. 240–250.

УДК 376.37

Швецова М.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ ТЕКСТЫ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается последовательность развития умения пересказывать тексты у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения. Автор раскрывает виды пересказа, которые усваивают учащиеся на уроках литературного чтения, задачи и приемы, с помощью которых можно развивать умение пересказывать тексты у учащихся рассматриваемой категории.

Одним из важнейших условий социализации ребенка является полное овладение речью. Формирование связной речи является необходимым условием для всех социальных контактов. Родной язык играет важную роль в развитии личности человека.

Развитие речевых навыков ведет к формированию таких личностных качеств, как адекватная самооценка, самоорганизованность и навыки общения. Дети развивают и активизируют свои языковые, познавательные, эмоционально-волевые качества в процессе общения с другими людьми. Это основа для их положительной социализации в обществе, и необходимое условие для успешного обучения в школе.

Для того чтоб ученики с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) могли взаимодействовать со сверстниками и развивать необходимые для них навыки, а также основные школьные навыки (чтение, письмо, счет) на I ступени общего среднего образования у них должна формироваться связная речь, чтобы школьники могли точно и связно выражать свои мысли.

На уроках литературного чтения, после того как учащиеся прочитали или прослушали произведение, очень важно, чтоб дети говорили связно, чтобы передать основное содержание текста в устной или письменной речи.

Цель данной статьи – описать задачи, последовательность и приемы развития умения пересказывать тексты у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Формирование связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи происходит медленными темпами и характеризуется некоторыми качественными особенностями. К основным проявлениям речи у учащихся данной категории можно отнести следующие:

- ограниченность,
- недостаток словарного запаса,
- выраженное преобладание пассивного словаря над активным,
- ограниченное использование всех частей речи,
- трудности в подборе слов,
- употребление простых предложений,
- пропуск ключевых фраз,
- нарушение связи слов в предложении.

Дети с тяжелыми нарушениями речи довольно долго остаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельной и связной речи у таких детей очень труден и часто продолжается вплоть до старших классов. Перечисленные проявления приводят к затруднениям:

- при необходимости начать и поддержать разговор на определенную тему,
- в формулировании мыслей,
- подготовке и воспроизведении развернутых логических высказываний, оформив их грамматически правильно [2].

В связной речи учащихся с ТНР можно выделить следующие проявления:

- низкий уровень мотивации, диалог редко возникает по инициативе учащихся. Они редко задают вопросы и вступают в разговор;
- при участии в диалоге отмечается формализм. Дети могут только ответить на вопросы, не выражая заинтересованности в получении информации. Всегда испытывают трудности в постановке вопросов;
- затрудняются в быстром мимическом и речевом реагировании на вопросы;
- очень трудно переключаться с говорения на слушание и с ответов на чужие вопросы к свои вопросам;
- в монологе присутствует искажение логики и последовательности высказываний, соскальзывание с темы, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя.

Основным приемом работы по активизации и обогащению словарного запаса и развитию связной речи учащихся является пересказ. Можно выделить задачи обучения пересказу учащихся с ТНР:

- формировать умение подробно своими словами передавать содержание прочитанного;
- передавать содержание прочитанного подробно и близко к тексту;
- сжато передавать содержание прочитанного.

Работа над пересказом – это своеобразная подготовка к письменному изложению. Работа над пересказом трудоемка. С помощью слов вдруг, однажды, потом, вокруг, местоимений, союзов, определяют основную мысль в текстах, где она прямо автором не сформулирована, большую часть урока.

Младшие школьники с ТНР обязательно читают текст или просматривают мультфильм, прослушивают аудиозапись, после чего отвечают на вопросы по содержанию прочитанного. Также предусматриваются задания, способствующие выяснению содержания текста (выборочное чтение; чтение по лицам, чтение по ролям).

Следующим важным этапом является подготовка и составление плана, в качестве пунктов которого выступают нарисованные детьми картинки к прочитанному; составление плана может быть дано в виде вопросов, записанных учителем в беспорядке. Сам пересказ строится с опорой на картину, серию картин, опорные слова.

Виды пересказа, которым необходимо обучать младших школьников с ТНР, относят следующие:

- подробный пересказ,
- сжатый пересказ,
- выборочный пересказ,
- творческий пересказ (изменение обстановки, пересказ от 1 лица, дополнение рассказа новыми эпизодами),
- создание рисунков к частям рассказа.

В 1 классе школьники воспроизводят содержание текста, иллюстрации, пересказывают знакомую сказку или небольшой рассказ по вопросам учителя.

Во 2 классе – воспроизводят содержание текста по иллюстрациям, объясняют смысл заглавия прочитанного, озаглавливают текст с помощью учителя, дают оценку прочитанному, составляют устные рассказы по картинкам.

В 3 классе пересказывают текст с изменением лица и времени действия, воспроизводят содержание текста по вопросам учителя или картинному плану, объясняют содержание иллюстраций к произведениям, соотносят их с отрывками из рассказа, находят в тексте предложения, соответствующие им, оценивают прочитанное [3].

В 4 классе работа строится от составления творческого пересказа с изменением лица рассказчика до продолжения рассказа о судьбе героев на основе собственных впечатлений с включением элементов описания природы или рассуждения; ученики устанавливают последовательность действий в тексте и делят его на части, с помощью учителя определяют смысл всего текста, составляют план прочитанного и кратко передают его содержание с помощью учителя, подробно и выборочно пересказывают прочитанное по заранее составленному с учителем плану [3].

Для успешного формирования умения пересказывать текст учащиеся с ТНР должны подкреплять свой пересказ, демонстрируя действия, показывая соответствующие события на картинках, самостоятельными зарисовками.

На начальных этапах обучения данный вид работы для учащихся является трудным, поэтому педагог использует дополнительные приемы для активизации их речи и заинтересованности в работе.

К таким приемам развития умения пересказывать тексты отнесем следующие:

- использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин;
- рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда;
- узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка и др. [1].

Таким образом, индивидуальный подход педагога и корректная организация работы в процессе обучения пересказу позволяет подготовить учащихся с ТНР к восприятию текста, его анализу и обеспечивает формирование всех компонентов речи.

Abstract. The individual approach of the teacher and the correct organization of work in the process of teaching retelling allows students with TNR to prepare for the perception of the text, its analysis and ensures the formation of all components of speech.

Список литературы

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2002. – 320 с.
2. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студ. / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 215 с.
3. Старкова, М. А. Развитие связной речи на уроках литературного чтения у обучающихся с ТНР / М. А. Старкова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2021/10/05/statya-na-temu-razvitie-svyaznoy-rechi-na-urokah>. – Дата доступа: 10.12.2022.

УДК 373-056.37

Шостак К.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: О.И. Урусова, ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ НАВЫКА СПИСЫВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития навыка списывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях. На основе определения направлений и средств развития навыка списывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях представлен комплекс упражнений.

Успешное овладение орфографическими знаниями, навыками и умениями является основой для усвоения разнообразных общеобразовательных программ. Правильное письмо является важнейшим условием не только школьной адаптации, но и общего знакомства с

языком и культурой. Графические и орфографические умения и навыки вырабатываются в ходе выполнения разного рода письменных упражнений, среди которых самыми распространенными упражнениями признаются диктант и списывание. В методике начального обучения родному языку вопрос о формировании навыка списывания прямо не поставлен, психолого-педагогические исследования в области формирования письма направлены, прежде всего, на изучение формирования графических и орфографических навыков. Объясняется такое положение тем, что большинство учащихся с нормальным речевым и интеллектуальным развитием усваивает действие списывания, как правило, в ходе повседневной работы без специфических приемов обучения.

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что списывание имеет большое обучающее значение: оно помогает запоминанию графического образа слова, способствует развитию орфографической зоркости, на базе списывания построены многочисленные упражнения по грамматике, орфографии и развитию речи.

Обращение к более подробному исследованию представленной проблемы обусловлено несколькими причинами: недостаточной разработанностью некоторых теоретических и практических аспектов, касающихся технологии использования различных видов списывания, разноплановой оценкой их значимости и места в работе над формированием навыков письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи – рассмотреть особенности развития навыка списывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.

В ходе изучения данной проблемы были определены следующие задачи:

- 1) охарактеризовать особенности овладения навыком списывания учащимися младших классов с тяжелыми нарушениями речи;
- 2) раскрыть содержание коррекционно-педагогической работы по развитию навыка списывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях;

Списывание рассматривается как форма работы с печатным текстом, в рамках которой должно быть планомерно обеспечено совмещение смысловой и орфографической ориентировки в процессе чтения. Необходимым условием их совмещения является возникновение перед читающим ребенком дополнительной задачи, требующей не только понимания текста, но и анализа его орфографической формы, то есть задача на списывание. Таким образом, основная цель обучения списыванию состоит не в овладении данным видом письма, а в формировании особого способа смыслового чтения, включающего в себя активную ориентировку в орфографической форме текста и обеспечивающего тем самым интенсивное накопление в памяти орфографических образов единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний) [3, с. 31].

В развитии навыка списывания на коррекционных занятиях можно использовать такие методы, как: словесные (беседа); наглядные (рассматривание карточек); практические (упражнения, игры, решение коммуникативных задач).

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) на I ступени общего среднего образования отмечается достаточная распространенность и разнообразие ошибок при списывании, вызванные нарушениями разных компонентов речевой деятельности. Попытка разделить детей с ТНР на несколько групп по характеру ошибок при списывании предпринята К.В. Комаровым. По данным автора, 22 % учащихся с ТНР списывает тексты без особых затруднений. Они списывают быстро, по слогам или целыми словами. Учащиеся

с нарушением фонематического восприятия могут также списать (скопировать) текст правильно, опираясь на зрительное восприятие. У детей с ТНР с нарушением произношения характерными при списывании являлись замены букв. Очень частые и своеобразные отклонения списывания обнаруживались у детей с выраженным нарушением моторики. Двигательные нарушения (инертность движений, плохая моторика руки, замедленный темп работы) обуславливают такие ошибки как слитное написание слов, контаминации, повторение элементов слов, разные пропуски [5, с. 126].

Многочисленные ошибки в письменных работах на списывание детей с ТНР свидетельствуют о трудностях формирования не только отдельных орфографических операций, но и всего хода усвоения орфографических знаний, умений и навыков. Учащиеся с ТНР, как и их сверстники с нормальным речевым развитием, наибольшее количество ошибок допускают в самостоятельной письменной речи (изложениях, сочинениях, письменных рассказах по картинкам). Однако у учащихся с ТНР даже при списывании отмечается иной характер ошибок: они допускают не только многочисленные орфографические ошибки, но и нарушения морфологического и синтаксического уровней письменной речи. У них в отличие от детей с нормальной речью самопроверка не дает положительных результатов. Так М.М. Безруких исследованы способы зрительного самоконтроля у учащихся с ТНР при списывании. Автором установлено, что учащиеся способны найти и исправить только часть ошибок, при этом отмечается, что, хотя порой ученики сличали каждое слово с образцом, ошибки часто не исправлялись [2, с. 141].

В формировании навыков списывания важную роль играет сформированность двигательных операций. Отсутствие общей моторной координации действий у ребенка с ТНР, проявляющаяся особенно отчетливо в движениях мелких мышц руки, служит еще одним препятствием в формировании навыка письма. При списывании учащиеся с ТНР допускают все те же виды ошибок, что в диктантах. Однако соотношение отдельных видов ошибок между собой и их общее количество заметно отличаются от показателей диктантов. В то написание слов, замены слов распространены неравномерно, их количество заметно зависит от текста. Иногда у отдельных учащихся с ТНР встречается довольно много случаев искажения слов и перестановок букв [4, с. 87].

Многочисленные ошибки при списывании в словах традиционного принципа написания свидетельствуют о значительном снижении речезрительной и речеслуховой памяти детей. Учащиеся с ТНР часто забывают прочитанные при списывании слова, с трудом воспроизводят формулировки орфограмм, смешивают понятия (кличка и имя, имя и название, например, реки). Они не объясняют значения имен собственных и имен прилагательных, не умеют пользоваться орфографическим словарем, что отрицательно влияет на успешность усвоения слов с непроверяемым написанием [6, с. 12].

Проанализировав литературный материал можно сделать вывод, что школьники с ТНР испытывают трудности в развитии навыка списывания. Это объясняется недостаточным уровнем сформированности предпосылок, необходимых для успешного овладения орфографией. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, учащиеся с ТНР допускают огромное количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок на правила правописания. У детей оказываются не закреплены орфографические действия, они долгое время не становятся орфографическими навыками, сформированные орфографические знания не носят системного характера, имеют место трудности

интериоризации орфографических действий, то есть трудности перевода языковой информации из плана внешней речи в план внутренней речи. При выполнении орфографического действия недостаточно сформированы или не автоматизированы навыки самоконтроля, а также навыки самокоррекции.

При формировании навыка списывания у учащихся младших классов с ТНР на коррекционных занятиях идет целенаправленная работа по преодолению недостатков, препятствующих активному развитию навыков письма учащихся. Система упражнений по развитию навыка списывания оказывает положительное воздействие на грамотность учащихся, аккуратность выполнения письменных упражнений, овладение анализом записываемого слова, на усвоение основных грамматических и орфографических понятий и выглядит следующим образом [6, с. 9]:

- списывание с рукописного шрифта букв, слогов, слов после их звуко – буквенного анализа и составления из букв разрезной азбуки;
- списывание с классной доски прочитанных и разобранных слов, состоящих из двух слогов;
- списывание с классной доски и букваря (рукописный шрифт) слов, состоящих из усвоенных слоговых структур, предложений из 2 слов;
- списывание с классной доски и букваря (рукописный и печатный текст) слов, состоящих из усвоенных слоговых структур, предложений из 3–4 слов;
- списывание со вставкой пропущенной буквы или слога с предварительным анализом.

В ходе развития навыка списывания у учащихся необходимо, прежде всего, обучить более совершенным способам письма, а также самоконтролю, параллельно требуется усовершенствование навыков звукового и фонематического анализа.

Для проведения упражнений составлены рекомендации с учетом основных приемов работы по предупреждению ошибок при выполнении упражнений на списывание:

- анализ слов и текста. Выполнение всех без исключения упражнений обязательно должно сочетаться с прочитыванием и анализом слов, как подлежащих написанию, так и уже написанных детьми. Некоторые из них, предварительно выполняются с детьми на доске и лишь только после этого учащиеся записывают в тетрадь;
- орфографическое проговаривание слов по слогам. Детей следует учить правописанию текста, не только перед его написанием, но и во время его написания. При написании дети обращают внимания на слова, которые пишутся и произносятся по – разному. Для этого используются следующие приёмы: подчеркнуть слово, выделить букву в слове; подчеркивание этих букв;
- развитие самоконтроля при письме. Важно научить учащихся контролировать свое письмо. Для этого используются такие приемы, как «проверь работу товарища», «проверь свою работу», «сравни с образцом», «найди ошибку».

Представленные рекомендации позволяют учащимся обратить внимание на лексико-грамматические, орфографические, графические и пунктуационные нормы письменной речи и выработать умение правильно использовать языковые средства в процессе письма. Направлен на включение всей системы умений учащихся, которые реализуются и

формируются в ходе списывания. Направлены на формирования навыков грамотного лексико-грамматического и синтаксического оформления письменных высказываний.

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of developing the skill of cheating in students with severe speech disorders in correctional classes. On the basis of determining the directions and means of developing the skill of cheating in students with severe speech disorders in correctional classes, a set of exercises is presented.

Список литературы

1. Агаркова, Н. Г. Обучение первичному письму и формирование графических навыков у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 11–14.
2. Безруких, М. М. Ваш особенный ребенок идет в школу / М. М. Безруких. – СПб. : Питер, 2020. – 256 с.
3. Дьяченко, Г. Методика обучения правописанию. Опыт теоретико-практического руководства к ведению письменных и устных орфографических упражнений по русскому языку / Г. Дьяченко. – М. : Наследие, 2001. – 216 с.
4. Зайцева, Л. А. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
5. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 263 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания. 2020 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adu.by/be/300-obrazovatel-nyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god.html> – Дата доступа : 10.11.2022.

УДК 376.37

Юцкевич А.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Охарактеризованы основные этапы коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с дизартрией.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущий дефект при дизартрии связан с органическим поражением центральной и (или) периферической нервной систем и заключается в нарушении звукопроизношения и просодической стороны речи.

Просодика играет важнейшую роль в осуществлении коммуникативной функции речи. В результате нарушения просодической стороны речи у детей дошкольного возраста

могут возникнуть трудности в организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого общения, что впоследствии может привести к недостаточному формированию полноценной учебно-исследовательской деятельности.

Цель данной статьи: раскрыть содержание коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Мелодико-интонационная сторона речи является составляющей просодической стороны речи. М.Ф. Фомичева [7] выделяет следующие компоненты мелодико-интонационной стороны речи:

1. Мелодика – это повышение или понижение голоса при произнесении фразы, что придаёт речи различные оттенки и помогает избежать монотонности.

2. Интонация – это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы. Фраза может иметь повествовательное, вопросительное или повелительное значение, что позволяет говорящему выражать разные чувства. Интонация на письме в известной мере выражается посредством знаков препинания.

3. Темп – это умение ускорять и замедлять речь в зависимости от содержания высказывания с учётом пауз между речевыми отрезками.

4. Ритм – это равномерное чередование ударных и безударных слогов.

5. Логическое ударение – это выделение слова наиболее существенного с точки зрения ситуации речи.

6. Смысловая пауза – кратковременная остановка в произнесении текста.

Посредством данных компонентов выражается субъективное отношение человека к окружающей его действительности. Интонация очень важна в речевом общении, так как способствует лучшему пониманию собеседника, большей контактности, живости и непосредственности общения.

Нарушение мелодико-интонационной стороны речи можно заметить при многих речевых нарушениях. Чаще всего нарушения мелодико-интонационной стороны речи встречаются при нарушениях речи органического характера, например, при дизартрии.

Можно выделить различные особенности мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. В большинстве случаев это: замедленный или ускоренный темп речи; нарушения ритма, мелодики, восприятия и постановки ударений; трудности в расстановке пауз. Нарушения данных компонентов зависят от характера и степени выраженности артикуляционных, голосовых и дыхательных расстройств.

Л.А. Копачевская отмечает, что речь ребенка с дизартрией достаточно монотонна, невыразительна. Во многих случаях детям трудно передать интонацию предложения, могут быть ошибки не только в воспроизведении различных типов интонации, но и в восприятии и различении интонации на слух. У детей есть неточности в использовании основных типов интонации: вопросительной, повествовательной, восклицательной. Можно сказать, что интонация в речи таких детей не выполняет коммуникативной функции, то есть ребенок не получает информации о том, завершена ли фраза, содержит ли она в себе вопрос, содержит ли ответ. Кроме того, в каждом акте общения должно быть выражено не только содержание высказывания (денотативный аспект), но и отношение говорящего к тому, что ему

передается (коннотативный аспект). Эти два аспекта интонации связаны между собой. Нарушение одного из них может так или иначе привести к нарушению другого [5].

У детей с дизартрией фраза произносится нечетко, может не договариваться, смысловые ударения могут быть расставлены случайным образом, нарушается расстановка пауз, характерны пропуски звуков, слов, бормотание ближе к концу предложения.

Темп речи у ребенка с дизартрией может быть как ускоренным (когда преобладают процессы возбуждения), так и замедленным (если преобладают процессы торможения). Нарушения темпа речи возникают в связи с нарушениями равновесия между основными нервными процессами, а также обусловлены нарушением нормативной длительности звуков, прежде всего гласных.

Нарушение речевого дыхания также наблюдается у детей с дизартрией. Потеря звучности и силы голоса связана со снижением мышечного тонуса голосового аппарата, изменением режима работы голосовых связок.

При дизартрии нарушения голоса очень разнообразны и зависят от формы дизартрии. Чаще всего они характеризуются недостаточной силой голоса (голос слабый, тихий, иссякающий во время речи), нарушениями тембра голоса (глухой, назализованный, хриплый, монотонный, тусклый; гортанный, напряженный, прерывистый и т. д.), слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций (ребенок не может произвольно менять высоту звука). Нарушения голоса характеризуются слабостью, охриплостью, монотонностью, сдавленностью голоса. Наблюдается носовой оттенок голоса. Все это влияет на разборчивость, эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи ребенка.

Перечисленные особенности мелодико-интонационной стороны речи, если их вовремя не скорректировать в детстве, влияют на общение с окружающими, а в дальнейшем могут повлиять на личность человека, то есть привести к возникновению у детей комплексов и сложностей, мешающих им учиться и полностью раскрывать свои природные и интеллектуальные способности. Именно поэтому очень важно ещё в дошкольном возрасте проводить коррекционную работу по формированию мелодико-интонационной стороны речи.

Проанализировав особенности мелодико-интонационной стороны речи у детей с дизартрией, а также различные методики по формированию просодической стороны речи у детей с дизартрией разработанные А.М. Бородич [2], Л.В. Лопатиной [6], М.Ф. Фомичевой [7], можно выделить этапы коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи.

1 этап – подготовительный. Данный этап включает в себя такие направления, как развитие мимической и артикуляционной моторики; развитие характеристик голоса (сила, высота, тембр, ритм); работа над постановкой логического ударения, интонационными паузами; развитие речевого дыхания. Для работы по данным направлениям используются игры и упражнения, которые способствуют развитию интонационной выразительности речи.

Примеры упражнений:

1. Развитие мимической и артикуляционной моторики

Артикуляционные упражнения: «заборчик», «чистим зубки», «маляр», «мостик», «лопатка», «окно», «вкусное варенье», «трубочка», «заборчик- трубочка», «трубочка-заборчик-улыбка». Необходимо чередовать статические и динамические упражнения.

Мимические упражнения: поднять брови вверх; нахмурить брови; глаза спокойно закрыть – открыть; прищурить глаза; глаза с силой зажмурить – открыть; глаза поочередно закрывать и открывать; улыбнуться; подмигнуть и т.д.

2. Развитие характеристик голоса

Ритм: Детям предлагают прослушать серию ударов, сначала простую, затем более сложную. После предъявления ритмических рисунков определяется, какое количество и какие удары были услышаны. Для этого детям предлагается показать карточки с записанными на них соответствующими ритмическими рисунками или попросить детей воспроизвести заданный ритм.

Высота: Ребенок стоит с опущенными вниз руками и произносит низким голосом: «А». Затем разводит руки в стороны и произносит нормальным голосом: «А». Поднимает руки вверх и высоким голосом произносит «А». Данное упражнение можно повторить со всеми гласными звуками, а также в сочетаниях с согласными: «па-по-пу».

Сила: Игра «Счет до 10». Один, два (беззвучная артикуляция). Три, четыре (шепот). Пять, шесть (голос средней силы). Семь, восемь (громко). Девять, десять (голос средней силы). Девять, восемь (шепот). Семь, шесть (беззвучная артикуляция) и т.д.

Тембр: Логопед предлагает детям воспроизвести звуки природы изменяя тембр голоса. Например: Квакает, жужжит, мурлычет, каркает, шипит, крикает, стучит и т.д.

3. Работа над логическим ударением

Совместно с логопедом ребенок проговаривает сначала вопрос с логическим ударением в указанном месте, а затем подбирается подходящий по смыслу вариант ответа:

Мама купила банан? – Да, мама купила банан. – Нет, мама купила яблоки.

Мама купила груши? – Да, мама купила груши. – Нет, маму угостили грушами.

Мы идём в магазин? – Да, мы идём в магазин. – Нет, мы идём в парк.

Ты рисуешь солнце? – Да, я рисую солнце. – Нет, я рисую цветок.

4. Развитие речевого дыхания

Необходимо сформировать у ребенка правильное речевое дыхание, которое характеризуется быстрым вдохом и медленным выдохом с проговариванием звуков. Для увеличения длительности выдоха можно использовать различные дидактические пособия, например: «Капельки на листочке», «Загони мяч в ворота» и т.д.

Пример упражнения на развитие речевого дыхания: Быстрый вдох через рот, пауза, выдох медленный с одновременным произношением гласных сначала шепотом, затем громко. Постепенно необходимо усложнять задачу. Ребенок произносит на выдохе сперва гласные, затем слоги, слова, предложения.

2 этап – основной. На данном этапе необходимо познакомить ребенка с различными видами интонаций (вопросительной, повествовательной, побудительной), формировать умение различать между собой типы интонаций в импрессивной речи, формировать умение использовать различную интонацию в экспрессивной речи.

Таким образом, на данном этапе выделены следующие направления:

1. Работа над интонационной выразительностью повествовательного предложения.

Ребенок проговаривает фразы совместно с логопедом, а затем самостоятельно: Это мой стул. Я иду домой. Его зовут Миша. Сегодня на улице солнце. Мне понравилась сказка. Я иду вечером в магазин. На улице выпал снег. Мы слепили снеговика. Я почистил зубы. Меня зовут Маша. У меня есть старший брат.

2. Работа над интонационной выразительностью вопросительного предложения.

Необходимо объяснить детям, что при произнесении вопросительного предложения происходит повышение голоса на слове, которое несёт логическое или фразовое ударение.

Примеры предложений: Я возьму книгу? Ты пойдешь в кино? У тебя есть ручка? На улице светит солнце? Как долго мы будем гулять? Что купить в магазине? Ты будешь конфету?

3. Работа над интонацией восклицательного предложения.

Подбор предложений, выражающих требование, восклицание или обращение. Предложения проговариваются совместно с логопедом, а затем дети повторяют предложения самостоятельно.

Речевой материал: Света! Смотри! Катя, дай грушу! Как здесь прекрасно! Какой хороший день!

4. Дифференциация интонационных структур предложений в экспрессивной речи.

Работа по различению интонаций проводится на материале различных сказок, диалогов, игр, считалок. Необходимо научить детей подражать интонациям и голосам героев. Подбирается различный материал: «Телефон», «Путаница», «Федорино горе» (К. И. Чуковский), «Три медведя» (Л. Н. Толстой), «Мойдодыр» (К. И. Чуковский), русские народные сказки и т. д.

3 этап – заключительный. На данном этапе происходит закрепление навыка в различных коммуникативных ситуациях, в жизни. Дети произносят с определенной интонацией различные предложения, стихотворения, рассказы. Дети овладевают умением передавать свое эмоциональное состояние, эмоции сказочных персонажей. Все это подготавливает их к усвоению эмоциональной лексики, употребление которой неразрывно связано с интонационным выражением.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией проводится в несколько этапов, исходя из имеющихся трудностей. Необходимо внимательно изучить особенности мелодико-интонационной стороны речи ребенка и на основе этого выстраивать свою работу.

Abstract. Correctional and pedagogical work on the formation of the melodic-intonational side of speech in preschool children with dysarthria is carried out in several stages based on the existing difficulties. It is necessary to carefully study the features of the melodic-intonation side of the child's speech and build your work on this basis.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 400 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : Астрель, 2011. – 320 с.
4. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2007. – 300 с.

5. Копачевская, Л. А. формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями / Л. А. Копачевская, Е. В. Лаврова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – 2011. – № 12. – С. 222–235.

6. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2004. – 117 с.

7. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

УДК 376.37

Янушко В.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В III КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье на основе количественного и качественного сопоставительного анализа полученных результатов среди учащихся с ТНР и учащихся с речевым развитием согласно нормам онтогенеза определялся уровень сформированности и особенности навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей с особенностями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики [2].

Особенностями данной группы детей являются резко выраженная ограниченность средств речевого общения, дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят, общение с окружающими в этом случае очень ограничено.

Для определения уровня сформированности навыка осознанного чтения у учащихся с ТНР в III классе был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проходило на базе ГУО «Большеберестовицкая» средняя школа имени С.О. Притыцкого». Экспериментальную группу составили 10 учащихся III класса с ТНР, в качестве контрольной группы выступили 10 сверстников с речевым развитием согласно нормам онтогенеза.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровни и особенности сформированности навыка осознанного чтения у учащихся младшего школьного возраста с ТНР.

Для решения данной цели были определены следующие задачи:

- определить содержание диагностических заданий для проведения исследования;
- провести обследование навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной и контрольной групп;
- выполнить количественный и качественный сопоставительный анализ полученных результатов среди учащихся экспериментальной и контрольной групп, выявить уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся с ТНР в III классе.

При определении содержания диагностических заданий для проведения исследования мы руководствовались методическими рекомендациями и разработками Н.Н. Баль, И.А. Захарченя [1], Р.И. Лалаевой [3].

Для выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения у учащихся были подобраны следующие задания:

1. Ответы на вопросы о прочитанном. Учащимся предлагалось прочитать предложения и ответить на вопросы, с целью определения понимания прочитанного и умения определять временные, пространственные и причинные связи описываемых явлений в предложениях.

2. Пересказ прочитанного текста. Учащимся предлагалось прочитать текст. Для выяснения понимания смысла прочитанного, после прочтения ребенку предлагалось пересказать то, что он успел прочитать. Материалом для обследования служил специально подобранный текст, доступный детям по объему и содержанию «Ежик».

Оценивание каждого диагностического задания осуществлялось на основе бальной системы:

- 3 балла: задание выполняется самостоятельно, без помощи взрослого;
- 2 балла: задание выполняется самостоятельно, в единичных случаях требуется помощь в наводящих вопросах;
- 1 балл: при выполнении задания требуется помощь в наводящих, направляющих и уточняющих вопросах;
- 0 баллов – самостоятельно задание не выполняется, помощь не эффективна;

Определение уровня сформированности навыка осознанного чтения у учащихся осуществлялось путем суммирования набранных баллов по всем диагностическим заданиям:

- высокий уровень (5–6 баллов): учащийся читает без ошибок, присутствует полное, правильное и самостоятельное понимание смысла прочитанного;
- средний уровень (3–4 балла): при чтении характерна фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации прочитанного, для полного понимания смысла прочитанного требуется помощь со стороны взрослого;
- низкий уровень (0–2 балла): чтение характеризуется множественными ошибками разных типов, характерно отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. При проведении исследования при необходимости все предлагаемые задания пояснялись, задавались уточняющие вопросы. При обработке полученных данных также учитывалась степень самостоятельности выполнения задания, увлеченность, ориентировка в задании, понимание инструкции.

По результатам проведенного исследования была проведена бальная оценка каждого из показателей навыка осознанного чтения на момент обследования у учащихся экспериментальной и контрольной групп (рисунок 1).

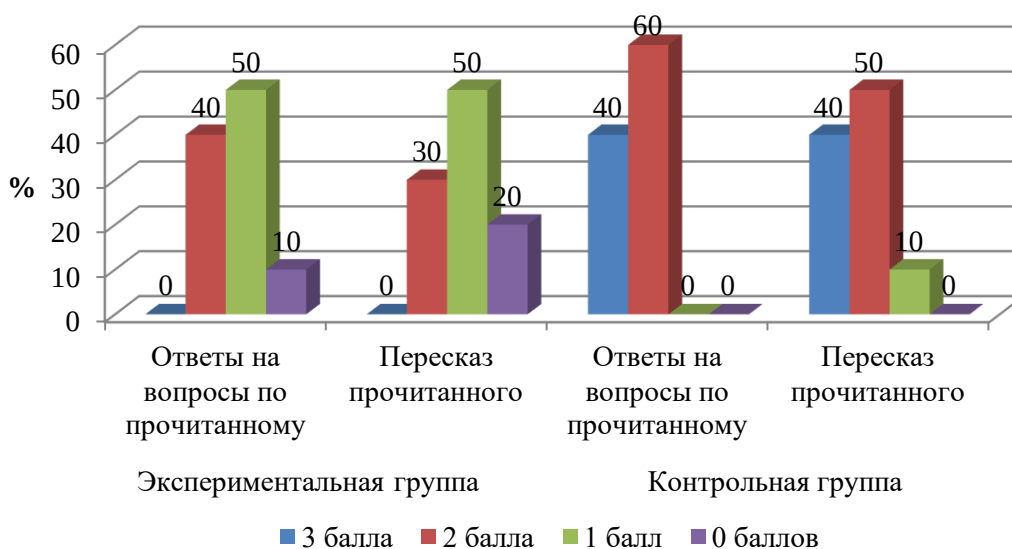


Рисунок 1 – Сформированность показателей навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной и контрольной групп в III классе

У учащихся с ТНР по результатам исследования выражено страдала его осознанность, что свидетельствует о механическом чтении. Ни один из учащихся экспериментальной группы не продемонстрировал точного понимания информационной и смысловой ситуации прочитанных предложений, не смог вникнуть в суть прочитанных выражений и ответить на вопросы. Ни один из учащихся не смог самостоятельно пересказать прочитанный текст. При этом осознанность и точность понимания прочитанных предложений и демонстрация точных и правильных, логичных ответов на вопросы, точный пересказ текста был продемонстрирована 40 % учащихся контрольной группы.

У 40 % учащихся с ТНР и 60 % детей с нормальным речевым развитием объем восприятия прочитанного несколько сужен, что проявлялось в неточном воспроизведении материала при ответах на вопросы о прочитанном («Кто поехал впереди? Ехал автобус машина», «Что ниже? Дуб всегда большой», «Кому больно? Оса кусает больно»). Этим учащимся приходилось для дачи верного ответа на вопрос повторно перечитывать выражение, чтобы уточнить ее смысл и существующие в нем причинно-следственные связи.

У 30 % учащихся с ТНР и 50 % детей с нормальным речевым развитием присутствовало неполное восприятие прочитанного текста, при пересказе наблюдались ошибки при передаче основной мысли прочитанного, незначительные нарушения взаимоотношений частей текста («Ночью ежик гулял. Ежик собирал ягодки и листья. Он их на иголки надевал. А в луже была звездочка. Он ее тоже хотел. Но не получилось. А утром звездочки не было. Ежик смеялся. Там солнышко было»). Осознанность прочитанного у данной группы детей при пересказе значительно повышалась при помощи наводящих вопросов.

Большинству учащихся с ТНР (50 %) при ответах на вопросы по прочитанным выражениям характерно неумение устанавливать причинную зависимость между предметами и действиями, характерно неверное восприятие их последовательности («Колю ударил Ваня. Кто драчун? Коля», Оля старше Кати. Кто младше? Оля старшая», «Витю

слушал учитель. Кто говорит? Учитель всегда говорит). При попытке пересказать содержание текста эти учащиеся не смогли вспомнить начало рассказа, не смогли воспроизвести события в правильной последовательности, установить причинную зависимость событий («Там было про ежика. В лесу он был. Ночью. Ему еда нужна. Он ее собирал. На иголки ягоды и орехи. Он звездочку нашел. Сперва он клюкву нашел. А потом ее спрятал. Он хотел ее утром достать. А звездочки не было. Туда уже солнышко было. А он не понял. И смеялся сильно»). Затрудняло пересказ содержания прочитанного непонимание отдельных слов. Поскольку для понимания содержания нужен прежде всего достаточный запас слов, знание их значений, а также осознание связей между словами, можно сделать предположение, что у учащихся с ТНР не полностью сформированы предпосылки правильного понимания прочитанного. Среди учащихся контрольной группы только 10 % детей затруднялись в составлении пересказа.

Среди учащихся с ТНР 10 % детей не смогли ответить на вопросы о прочитанном, ответ давался хаотично, без осмысления и анализа прочитанного предложения (*«Автобус обогнала машина. Кто поехал впереди? Не знаю. Может машина первая ехала», «Володю ждет Лена. Кто задержался? Дети ждут их», «Колю ударил Ваня. Кто драчун? Драться нельзя»*). У 20 % детей с ТНР при чтении рассказа наблюдалось механическое восприятие текста, в результате чего пересказ характеризовался полным отсутствием понимания временных, пространственных и событийных связей, даже наводящие вопросы по тексту не были эффективны (*«Ежик был. Ягоды собирал по лесу. И листья собирал. На осень готовился. Он был веселый»*).

Анализируя ход эксперимента, были так же отмечены следующие особенности чтения у детей с ТНР, которые в совокупности повлияли на понимание прочитанного:

- темп чтения замедленный;
- во время чтения присутствовали частые ошибки в словах и в связи с этим были регрессии;
- при чтении наблюдались длительные паузы перед началом предложения, дети останавливались перед более сложными или длинными словами проговаривали их про себя или читали по слогам;
- часто ученики теряли строку.

По результатам проведенного обследования был выявлен уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся III класса с ТНР (рисунок 2).

Высокий уровень развития навыка осознанного чтения был выявлен у 40 % учащихся контрольной группы. Чтение учащихся характеризуется отсутствием ошибок, дети данной группы способны устанавливать систему связей из элементов текста, проникать во внутренний смысл прочитанного и передавать его при пересказе. Данный уровень навыка чтения среди учащихся с ТНР выявлен не был.

Для 40 % учащихся с ТНР и 60 % учащихся с нормальным речевым развитием характерен средний уровень сформированности навыка осознанного чтения. Учащиеся этой группы понимают смысл прочитанного, умеют установить смысловые связи, которые выражены и сформулированы в самом тексте, но при этом присутствуют ошибки при передаче основной мысли прочитанного. Так же данный уровень характеризуется

недостаточным овладением техникой чтения, при чтении наблюдается наличие небольшого числа искажений при чтении, которые не мешают пониманию прочитанного.

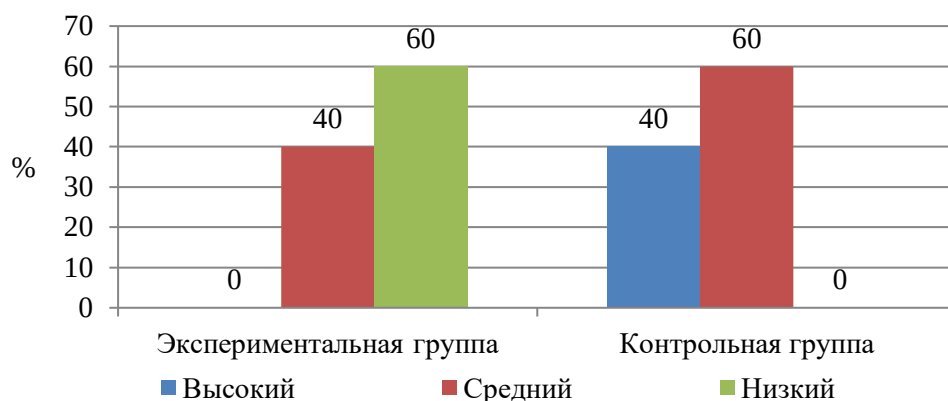


Рисунок 2 – Уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной и контрольной групп в III классе

Для 60 % учащихся с ТНР характерны выраженные нарушения навыка осознанного чтения, учащиеся не могли установить систему связей, понять общий смысл и значение элементов текста, искажали значения отдельных слов, их грамматических и смысловых связей. У данных учащихся нет сложившегося навыка чтения, присутствуют предпосылки нарушения чтения, с повышенным риском возникновения дислексии.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что уровень сформированности навыка осознанного чтения учащихся с ТНР отстает от уровня сверстников с нормальным речевым развитием. Нарушения осознанности чтения учащихся с ТНР, имеют различную структуру и степень выраженности от отдельных затруднений и специфических ошибок до общих резко выраженных трудностей формирования понимания информационной, смысловой и идейной ситуации прочитанного. Особенности понимания учащимися с ТНР смысла прочитанных текстов являются: фрагментарность восприятия прочитанного, тенденция к искаженному воспроизведению смысловых единиц текста, ограничение умения вникнуть в суть выражений и установить причинную зависимость событий текста, характер чтения в медленном темпе и частые ошибки, влияющие на смысловую сторону процесса чтения.

Abstract. In this article, based on a quantitative and qualitative comparative analysis of the results obtained among students with severe speech disorders and students with speech development, according to the norms of ontogenesis, the level of formation and features of the conscious reading skill of students with severe speech disorders in grade III were determined.

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. Зайцева, Л. А. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акперова Дарья Яшаровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Арцукевич Виктория Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Басай Анастасия Рышардовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Бирючинских Елизавета Олеговна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Болдинова Екатерина Алексеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль: Олигофренопедагогика) дефектологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Бублей Диана Витальевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Букатович Диана Мечиславовна – магистрант заочной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Бушмич Юлия Ильинична – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Бычек Мария Юрьевна – магистрант заочной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Гайдук Ирина Юрьевна – магистрант заочной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Генец Александра Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Демьянович Алина Юрьевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Дорофейчик Екатерина Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» заочной формы обучения педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Дубровка Елена Сергеевна – магистрант дневной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Зайко Маргарита Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Зайцева Вероника Васильевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Зыбко Татьяна Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Каборда Екатерина Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Карманович Марина Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Кашко Надежда Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Ковган Мария Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Козеко Елена Николаевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Комиссарова Валерия Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Концкая Дарья Алексеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Крушинская Ангелина Альбертовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Курган Кристина Николаевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Липская Божена Ивановна – магистрант заочной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Маркевич Алеся Вячеславовна – магистрант заочной формы получения образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Мерзликина Анастасия Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль: Олигофренопедагогика) дефектологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Назаркина Юлия Витальевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль: Олигофренопедагогика) дефектологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Новик Анастасия Сергеевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Новик Виктория Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Орпик Анжелика Валерьяновна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Петуховская Светлана Николаевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Пецуришина Ксения Михайловна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Пикалович София Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Препесть Божена Генриховна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Рылко Алина Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Савицкая Анжела Борисовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Сачкова Полина Георгиевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Стрельченко Дарья Ильинична – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Терешко Надежда Олеговна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» заочной формы обучения педагогического

факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Федина Таисия Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль: Олигофренопедагогика) дефектологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Цвик Елена Юрьевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Швецова Мария Владиславовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Шостак Каролина Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Юцкевич Анна Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Янушко Виолетта Викторовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

ОГЛАВЛЕНИЕ

Акперова Д.Я. Характеристика просодической стороны речи у детей с дизартрией	4
Арцукевич В.С. Особенности развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи	8
Басай А.Р. Направления и средства развития мелкой моторики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.....	11
Бирючинских Е.О. Коррекционно-педагогическая работа по формированию орфографических умений у учащихся с дизорфографией	15
Болдинова Е.А., Федина Т.Д. Использование творческой деятельности в процессе изучения растений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями	19
Бублей Д.В. Роль сюжетно-ролевой игры в социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	23
Букатович Д.М. Формирование умения согласовывать существительные с другими частями речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством использования комплекса дидактических игр	27
Бушмич Ю.И. Особенности развития словесно-логического мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	31
Бычек М.Ю. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством использования приемов мнемотехники.....	34
Гайдук И.Ю. Организация педагогической работы по формированию готовности к работе в специальном образовании у будущих воспитателей в условиях гуманитарного колледжа посредством использования учебно-методического комплекса.....	37
Генец А.А. Состояние и уровень сформированности моторной базы речевой деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	41
Демьянович А.Ю. Особенности развития произвольного внимания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.....	46
Дорофейчик Е.Ю. Формирование зрительного анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства	52
Дубровка Е.С. Развитие связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях в IV классе	57
Зайко М.А. Развитие диалогической речи у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи на коррекционных занятиях.....	61
Зайцева В.В. Особенности развития лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией.....	64
Зыбко Т.С., Каборда Е.С., Кашко Н.А. Проявления мышления у детей с нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте.....	67
Карманович М.С. Изучение особенностей навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования	71
Ковган М.Д. Развитие звукопроизношения у детей со стертой дизартрией	75

Козеко Е.Н. Комплекс дидактических игр по формированию навыка звукового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе	79
Комиссарова В.Д. Формирование предикативного словаря у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики во II классе	83
Конечкая Д.А. К вопросу о коррекционно-педагогической работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.....	88
Крушинская А.А. Содержание работы над пониманием и употреблением предлогов дошкольниками и младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи	92
Курган К.Н. Особенности памяти у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи	98
Липская Б.И. Рабочая тетрадь как средство формирования ориентировки на плоскости на коррекционных занятиях в I классе	101
Маркевич А.В. Направления коррекционно-педагогической работы по формированию слоговой структуры слова у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	105
Мерзликина А.А., Назаркина Ю.В. Развитие волевой регуляции поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках математики с помощью личного рейтинга как элемента игрофикации	109
Новик А.С. Направления коррекционно-педагогической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	113
Новик В.С. Развитие зрительного восприятия на уроках изобразительного искусства у детей с тяжелыми нарушениями речи	117
Орпик А.В. Развитие умения составлять рассказы по опорным схемам у дошкольников со стертой дизартрией.....	121
Петуховская С.Н. Развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе посредством использования наглядного дидактического материала.....	126
Пецуришина К.М. Развитие планирующей функции речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках трудового обучения	129
Пикалович С.Д. Системный подход в анализе нарушений звукопроизношения у дошкольников с дизартрией	133
Препесть Б.Г. Направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять предложения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка во II классе.....	136
Рылко А.С. Проблемы формирования предложно-падежных конструкций у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	140
Савицкая А.Б. Особенности просодических компонентов речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	144
Сачкова П.Г. Особенности памяти у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	147
Стрельчёнок Д.И. Обучение решению арифметических задач учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в I классе	152
Терешко Н.О. Развитие пространственной ориентировки у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики в младших классах.....	156

Цвик Е.Ю. Развитие атрибутивного словаря у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи.....	160
Швецова М.В. Развитие умения пересказывать тексты у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения	165
Шостак К.А. Развитие навыка списывания у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи на коррекционных занятиях	168
Юцкевич А.Д. Формирование мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	172
Янушко В.В. Методика и организация исследования уровня сформированности навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе	177
Сведения об авторах.....	182